

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILAINE APARECIDA VIEIRA

JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO
ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO (SC)

CURITIBA

2018

EDILAINE APARECIDA VIEIRA

JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO
ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO (SC)

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS,
BIBLIOTECÁRIA: MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB
9/1584 COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Vieira, Edilaine Aparecida.

Jovens, escolarização e livros didáticos : estudo etnográfico em
uma escola de assentamento (SC) / Edilaine Aparecida Vieira. –
Curitiba, 2018.

276 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora : Prof^ª Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia

1. Educação Rural – Santa Catarina. 2. Escolarização. 3. Jovens –
Educação. 4. Livros didáticos. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.

CDD 370.91734



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **EDILAINÉ APARECIDA VIEIRA**, intitulada: **JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO (SC)**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2018.


TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI(UFPR)


RAFAEL GINANE BEZERRA(UFPR)


CONCEIÇÃO PALUDO(UFRGS)


SANDRA LUCIANA DALMAGRO(UFSC)

Dedico este trabalho aos jovens colaboradores da pesquisa, por acreditarem na escola, na vida no campo, por sonharem. Suas vozes foram o sustento desta pesquisa, revelando preciosidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família:

Ao Leonir, pelos diálogos sobre a vida, pelo companheirismo, amor, entendimento da importância do estudo, principalmente por tornar possível minha trajetória na universidade, por sua entrega com apego aos cuidados com nosso filho em minhas constantes viagens.

Ao meu pequeno Eduardo, que acompanhou desde antes de nascer as “loucuras da mãe”. Na sua inocência de criança demonstrou apoio, às vezes indignação pelas ausências, mas sempre me recebendo com um sorriso lindo a cada chegada.

À Dona Glória, seu João, e a todos os meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio, conselhos, ajuda e força neste longo tempo entre o mestrado e doutorado.

Aos meus pais, Arlinda e Joel, que sempre priorizaram o estudo, incentivando e motivando a seguir em frente. Aos meus tios e tias. Aos meus irmãos, Marcelo e Elizangela.

E agradeço ainda:

À Dra. Tânia Braga Garcia, pela orientação dedicada e amiga, pelo respeito às minhas convicções sem perder de vista o caráter educativo deste processo, contribuindo permanentemente com questionamentos e reflexões sobre o tema pesquisado. Obrigada por fazer parte da minha vida profissional e pessoal, aprendi muito sobre a vida, sobre valores humanos, sobre a educação, escola e sobre tantas outras coisas. Obrigada por acreditar na educação e nos contagiar com este sentimento, por possibilitar experiências inesquecíveis. Sempre com cuidado de mãe e exigência de professora. Minha eterna gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Gláucia da Silva Brito e Adriane Knoblauch, também aos professores da UTFPR, Domingos Leite Lima Filho e Nilson Marcos Dias Garcia, pelas importantes contribuições durante o doutorado, que mesmo na pouca convivência são para mim referência na academia e na vida.

Aos colegas de Curso, que dividiram momentos de aflição, de descoberta, também pelos risos, conselhos, conversas durante estes dois anos, em especial Anne, Alex, Tiago e Cristiano.

Aos colegas do NPPD Edilson, Haudrey, Marcelo, Roseli, e tantos outros, pela troca de experiências, pela ajuda sempre compartilhando angústias, dividindo alegrias, colhendo os frutos. Agradeço de forma carinhosa à Jussara, sempre prestativa, atenciosa, pronta a nos ajudar em qualquer situação, e à Edna, pela amizade que fomos construindo desde o mestrado.

Aos professores Giovani José da Silva, Guilherme Romanelli, Rafael G. Bezerra e Conceição Paludo pela enorme e importante contribuição no exame de qualificação, pelos textos lidos, pelas excelentes e calorosas contribuições que foram fundamentais para a construção da tese.

Aos professores membros das bancas defesa: Guilherme Romanelli, Rafael G. Bezerra, Conceição Paludo, Sandra L. Dalmagro e Edilson Chaves, pelas palavras e sugestões que resultaram neste texto final.

À Escola de Ensino Médio Paulo Freire pela acolhida, durante todo o tempo da pesquisa etnográfica. Aos colegas educadores e aos educandos, agradeço pela contribuição durante a pesquisa e meu reconhecimento a todos que constroem esta escola a cada dia, pelo trabalho sustentado na utopia de uma escola diferente e de uma sociedade justa.

Aos companheiros do Setor de Educação do MST do Estado de Santa Catarina, em especial aos companheiros da Brigada 25 de Maio, de Abelardo Luz.

Aos amigos, Fabiana, Vagner e Eliane pelo incentivo, mas principalmente pelo exemplo de luta, resistência nesta difícil tarefa que é conciliar o estudo a vida e suas surpresas.

À Greti, pela amizade, força, energia, muitas vezes por simplesmente me ouvir, dividindo angústias, incertezas, alegrias, em especial nestes momentos finais do doutorado e do doloroso processo de escrita.

Aos amigos de sempre Fernanda, Vilmar, Gilmar e Franci, pelas conversas, desabafos. Ao Vagner, meu amigo das tecnologias, sempre me socorrendo.

Aos que possibilitaram financeiramente desenvolver esta pesquisa. Ao CNPQ pela bolsa e à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina pela licença concedida.

RESUMO

Relata pesquisa que analisa as relações entre especificidades da escola do campo, jovens alunos e livros didáticos. Articula-se às discussões da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná (BR). Assume como ponto de partida a concepção de Educação do Campo em oposição à Educação Rural, a partir das experiências de educação construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Tem como objetivo geral compreender as relações que os jovens de uma escola do campo estabelecem com as demandas por especificidades em sua escolarização, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular – alunos de escola de assentamento da reforma agrária – para colocar em debate a existência de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD-Campo). Como objetivos específicos, propõe: a) analisar elementos produzidos nas dinâmicas culturais da escola em estudo quanto à formação escolar de jovens alunos do ensino médio; b) compreender a relação que os jovens estabelecem com o conhecimento, a partir da presença dos livros didáticos em sua vida escolar, nas diferentes formas pelas quais isso se dá no caso em estudo; c) buscar indícios e/ou evidências da existência de especificidades da escola nesta condição particular – para jovens em um assentamento da reforma agrária – e discutir a partir disso a necessidade ou não de livros específicos, incluindo o ponto de vista dos sujeitos escolares, em particular dos jovens alunos; d) analisar e problematizar perspectivas que decorrem das decisões de considerar especificidades da escolarização para os alunos do campo, em particular a partir dos livros didáticos e sua presença na vida escolar. Conceitualmente, tem como ponto de partida a escola entendida como construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). A pesquisa empírica foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em um assentamento de reforma agrária de nome José Maria, no município de Abelardo Luz-SC. As análises foram desenvolvidas em abordagem que articula contribuições da Sociologia, da Antropologia e da História, na perspectiva recomendada por Rockwell (1997) e por Schmidt e Garcia (2008), para estudos em casos que focalizam as relações entre cultura, escola e ensino. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa com abordagem etnográfica. O trabalho empírico foi desenvolvido durante aproximadamente dois anos, e foram utilizadas estratégias que incluem observação, entrevistas individuais e rodas de conversa, instrumentos escritos e análise documental. Os resultados colocam em evidência elementos da cultura dos jovens que vivem no campo e trazem seus pontos de vista sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação, e suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil como alunos de uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, ao Sul do Brasil. Finalmente enuncia a tese construída como resultado do processo investigativo na qual se explicita a posição da pesquisadora sobre livros didáticos específicos para a Escola do Campo, produzida na relação entre teoria e empiria

Palavras chave: Educação do Campo – Escola de assentamento da reforma agrária – Jovens e escolarização – Ensino médio – Livros didáticos.

ABSTRACT

This research reports the analysis of the relationships among the specificities of the rural school, young students and textbooks. It articulates with the discussions of the Culture, School and Teaching Research Line and the Research Center on Didactic Publications (NPPD), from the Federal University of Parana (BR). The starting point of the research is the concept of Countryside Education as opposed to Rural Education based on the education experiences built by the Landless Rural Workers Movement (MST). Its general objective is to understand the relationships that the young students from a rural school establish with the demands for specificities in their schooling, in the specific conditions of being in a particular situation – a young school student of an agrarian reform settlement - to put in debate the existence of a program for the production of specific books for countryside students (PNLD-Campo). As specific objectives, it is proposed: a) to analyze elements produced in the cultural dynamics of the school under study regarding the school education of young high school students; b) to understand the relationship that young people establish with knowledge, using the presence of textbooks in their school life, in the different ways in which it occurs in this particular case; c) to seek indications and / or evidence of the existence of school specificities in this particular condition - for young students in an agrarian reform settlement - and from this, discuss the need for specific books, including the point of view of school subjects, in particular of young students; d) to analyze and problematize perspectives that derive from the decisions to consider specificities of schooling for countryside students, in particular from textbooks and their presence in school life. Conceptually, it has as its starting point the school seen as social construction (ROCKWELL, EZPELETA, 2007). The empirical research was developed at the Paulo Freire High School, located in an agrarian reform settlement named José Maria, in the municipality of Abelardo Luz – SC. The analysis were developed articulating contributions of Sociology, Anthropology and History, in the perspective recommended by Rockwell (1997) and by Schmidt and Garcia (2008), for studies in cases that focus on the relationship among culture, school and teaching. Methodologically, it is characterized as a research with an ethnographic approach. The empirical work was developed over approximately two years, and the strategies used included observation, individual interviews and group talks, written instruments and document analysis. The results highlight culture elements of the young people who live in the countryside and bring their points of view about the meanings of schooling, the presence and contributions of the books for their formation, and their expectations as students who live their youthful condition as students of a school located in an agrarian reform settlement, in southern Brazil. Finally, it states the thesis constructed as a result of the investigative process in which the researcher's position on the specific didactic books made for the Countryside School is made explicit, produced in the relation between theory and empiric.

Keywords: Countryside education - Agrarian reform settlement school - Young people and schooling - High school - Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa de Santa Catarina. Em destaque o município de Abelardo Luz. | 71 |
| Figura 2 - Monumento em Homenagem aos 20 anos do MST em Abelardo Luz-SC ... | 76 |
| Figura 3 - Estrada de produção. Plantação de soja. Abelardo Luz-SC..... | 77 |
| Figura 4 - Assentamento Roseli Nunes. Plantações: à esquerda, de feijão; à direita milho; e à frente fumo. | 79 |
| Figura 5 - Foto aérea do Assentamento José Maria, Abelardo luz-SC..... | 80 |
| Figura 6 - Interior do casão, local que foi sala de aula do ensino médio entre os anos de 2004 e 2005. | 83 |
| Figura 7 – Escola de Ensino Médio Paulo Freire, inaugurada em 2006. | 84 |
| Figura 8 - Laboratório de Solos em uso | 100 |
| Figura 9 - Laboratório de Biologia em uso | 101 |
| Figura 10 - Biblioteca da Escola | 101 |
| Figura 11 - Radio escolar “voz e vez da juventude”. | 106 |
| Figura 12 - Reunião de NB..... | 107 |
| Figura 13 - Parede da E.E.M. Paulo Freire..... | 109 |
| Figura 14 - Imagem registrada durante aulas de geografia em que alunos e o professor trabalham com os livros de didáticos disponíveis | 129 |
| Figura 15 - Biblioteca escolar..... | 166 |
| Figura 16 - Livros do PNLD 2015, ainda nas embalagens..... | 169 |
| Figura 17 - Imagem encontrada no livro “Sociologia Hoje” – PNLD 2015, p. 80. | 192 |
| Figura 18 - Exercícios de vestibulares e ENEM..... | 200 |
| Figura 19 - Trabalhos na cidade | 210 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Renda familiar..... | 150 |
| Gráfico 2 - A relação entre os jovens e a leitura | 167 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Síntese: Educação do MST, Proposta da Educação o Campo nas Conferências, Política Pública de Educação do Campo | 47 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| AMAI | Associação de Municípios do Alto Irani |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CNA | Confederação da Agricultura e Pecuária |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNEBC | Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” |
| CNEC | Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” |
| CONTAG | Confederação dos Trabalhadores da Agricultura |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária |
| EPAGRI | Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina |
| FETRAF | Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFC | Instituto Federal Catarinense |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Aplicada |
| JBS | José Batista Sobrinho |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MAB | Movimento dos Atingidos pelas Barragens |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NBs | Núcleos de Base |
| NPPD | Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/ UFPR |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLD CAMPO | Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROCAMPO | Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |

| | |
|----------|--|
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SIFEDOC | Seminário Internacional de Educação do Campo |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, SUJEITOS ESCOLARES E LIVROS DIDÁTICOS: PRESSUPOSIÇÕES E CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA..... | 35 |
| 2.1 | EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARA ALÉM DE UM CONCEITO, UMA PROPOSTA DE AÇÃO EM DIREÇÃO À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA | 36 |
| 2.2 | UMA EDUCAÇÃO E UMA ESCOLA PARA OS SUJEITOS DO/NO CAMPO BRASILEIRO | 40 |
| 2.3 | PNLD, PNLD CAMPO: LIVROS PARA TODOS? OU LIVROS ESPECÍFICOS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO? | 50 |
| 2.4 | SOBRE AS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA: ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR | 58 |
| 3 | UMA ESCOLA CONQUISTADA: O CAMPO EMPÍRICO E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS | 64 |
| 3.1 | A CAMINHO DA ESCOLA | 74 |
| 3.2 | ENTRE A HISTÓRIA OFICIAL E A HISTÓRIA NÃO DOCUMENTADA, UMA ESCOLA REAL: A ESCOLA PAULO FREIRE | 85 |
| 3.3 | DOS DOCUMENTOS DO MST AOS PROJETOS DA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO CONCEITUAÇÕES E EXPLICITANDO PRINCÍPIOS | 91 |
| 3.4 | ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO GERAL DA E.E.M. PAULO FREIRE | 98 |
| 3.5 | DINÂMICAS CULTURAIS NA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO | 110 |
| 3.5.1 | Conceituações para entender as dinâmicas relativas à produção do conhecimento escolar: curricularização, disciplinarização e didatização | 110 |
| 3.5.2 | Dinâmicas de organização do conhecimento escolar na E.E.M. Paulo Freire: complexos de estudo, livros didáticos e outras proposições em diálogo | 122 |
| 4 | JOVENS DO CAMPO E ESPECIFICIDADES EM SUA ESCOLARIZAÇÃO: O CASO EM ESTUDO..... | 133 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.1 | JOVENS CAMPONESES DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 141 |
| 4.2 | OS JOVENS E O TRABALHO | 148 |
| 4.3 | OS JOVENS E A ESCOLA | 157 |
| 5 | JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DO CAMPO. | 163 |
| 5.1 | JOVENS DO CAMPO E A LEITURA | 164 |
| 5.2 | QUANTO AOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PAULO FREIRE | 170 |
| 5.3 | JOVENS E SUA EXPERIÊNCIA PRESENTE: ANALISANDO OS LIVROS DO PNLD E FAZENDO APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A VIDA | 180 |
| 5.4 | A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM OS LIVROS: UMA PERSPECTIVA DE FUTURO | 196 |
| 5.5 | HÁ NECESSIDADE DE LIVROS DIFERENTES PARA ALUNOS DO CAMPO E DA CIDADE? | 203 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 215 |
| | REFERÊNCIAS | 228 |
| | APÊNDICES | 241 |
| | ANEXOS | 265 |

APRESENTAÇÃO

Nascida no município de Lebon Régis, no meio oeste do Estado de Santa Catarina, região do Contestado, tive uma infância difícil, semelhante à da maioria das crianças desta região, mas com condições básicas de vida. Os conflitos de terra ocorridos no início do século passado, conhecidos nacional e internacionalmente como “Guerra do Contestado”, deixaram para o município resquícios profundos. Um deles, e talvez o principal, é a forma como o município foi configurando sua economia, que gira em torno de um pequeno número de famílias que domina os meios de produção, a saber: agricultura, exploração da madeira e o comércio.

A desigualdade social é explícita, sendo que o município tem um dos menores IDHM do estado de Santa Catarina. Marcado pela supremacia de um grupo que detém também o controle político, concentra sempre as mesmas famílias no poder. Município extremamente pobre, é conhecido na atualidade como “cidade dormitório”, onde os trabalhadores, na sua maioria diaristas ou com contratos temporários, sobrevivem dos recursos adquiridos durante as safras agrícola, de maçã, alho, cebola, etc.

Filha de trabalhador de madeira e de professora da rede municipal, sempre morei em “casas em vila de madeireira”, oferecidas aos trabalhadores pelos donos das empresas. Frequentei o ensino fundamental e médio em escola pública. As marcas deste período acabaram refletindo em minhas escolhas como profissional porque todo este período de infância se liga com minha formação profissional; em certa medida, o caminho percorrido por meio da vivência e as escolhas realizadas foram determinantes para o que sou e o que venho fazendo até hoje.

A necessidade de trabalhar me levou para o ensino médio no período noturno, trabalhando como balconista em uma loja durante o dia; o tempo para me dedicar aos estudos era bastante restrito. Na oportunidade, tentei fazer o curso médio de “magistério”, mas não foi possível seguir até o fim, pelo tempo que o curso exigia, em especial nos estágios.

O gosto pela escola estava em mim desde criança; ser professora representava seguir a profissão da minha mãe, que eu sempre admirei. Mesmo sem condições meus pais e tios maternos sempre me incentivaram a continuar na peleja. Ingressei na primeira turma do curso de Educação Física em 2001, da Universidade do Contestado, campus de Caçador. A ausência de universidade pública no oeste e meio oeste do estado não nos

deixava alternativas, sendo o ensino particular uma das possibilidades de continuar os estudos. Assim, para dar conta de permanecer no curso, foi necessário estudar e trabalhar desde sempre.

A falta de professores habilitados na área da Educação Física permitiu que de imediato conseguisse me inserir no trabalho docente, já em concomitância com a graduação. Mesmo sem experiência, e sem conhecimento específico, que exigiu um esforço enorme para ministrar as aulas, considero esta chegada à escola como um importante momento na minha formação enquanto ser humano, enquanto profissional.

Era uma “escola do campo”, localizada em área de reforma agrária, a Escola de Ensino Fundamental “30 de Outubro”, distante 15 km do centro da cidade. Tratava-se de uma escola de ensino fundamental, que tinha em torno de 100 alunos. A recepção dos professores naquela escola era diferente – embora fosse minha primeira escola como professora, mesmo hoje com quinze anos de trabalho em escola pública, nunca presenciei situação semelhante.

Quando cheguei à escola, havia um grupo formado por pais, alunos, professores mais antigos da escola e direção para me receber. Eles conduziram uma conversa, apresentando o local, a história da escola e da comunidade, e colocaram suas expectativas em relação à escola, perguntando quais eram as minhas. Depois fiquei sabendo que era uma prática daquela instituição proceder assim para receber novos professores.

Fui conhecendo a escola e me apaixonado por ela – era um clima tão diferente, que mesmo com inúmeras dificuldades, em especial causada pela ausência do Estado, era possível perceber um grupo comprometido e articulado em torno do trabalho pedagógico, que tinha como foco a aproximação com a realidade. O trabalho pedagógico era organizado por meio do “tema gerador”, com base na proposta de Paulo Freire.

A ausência de estrutura específica para as aulas de Educação Física, pela precariedade de material, exigia um esforço a mais, que era fortalecido com o desejo daquelas crianças e jovens de estudar, de conhecer sempre mais, o que tornava as aulas um processo rico de construção do conhecimento. Naquela época, construímos, junto com os alunos e comunidade, espaços alternativos que possibilitavam o trabalho com o esporte, ginástica, dança e jogos.

A construção de uma quadra feita de chão batido com linhas pintadas com cal, que era um material barato, retocadas todas as semanas, uma quadra demarcada com roletes de madeira preenchida em seu interior com serragem (pó de madeira), a construção de

um enorme “rastel” (um material construído de madeira com pregos que marcavam o espaçamento na madeira) para riscar as linhas de uma pista de atletismo, as trilhas ecológicas pelo assentamento, a articulação das famílias no resgate de brincadeiras, a música, a dança e o teatro, que continuam presente ainda hoje na escola, com trabalhos belíssimos, estão entre marcas construídas pelo grupo (professores, alunos e comunidade) naquele período na escola – e também em minha formação.

O trabalho só foi possível porque a escola possuía um Projeto Político Pedagógico, feito a muitas mãos, e porque sempre primou por envolver os sujeitos no processo de construção da vida escolar. Foram cinco anos de experiências intensas como professora de Educação Física nesta escola, trabalhando com todas as séries do ensino fundamental. Além das aulas de Educação Física, assumi neste período disciplinas no projeto tempo integral do estado de Santa Catarina; naquela oportunidade, trabalhei com disciplinas de dança e movimento corporal, xadrez e esporte, no qual a ênfase era atletismo.

Foi por meio da escola 30 de Outubro, localizada no assentamento Rio dos Patos, no município de Lebon Régis-SC, que tive os primeiros contatos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Logo meu envolvimento extrapolou as questões específicas à escola e passei a participar de reuniões, formações propostas pelo MST, em especial aquelas do setor de educação. Foi por este processo que no final de 2006 fui convidada a morar em um assentamento e assumir a tarefa de coordenar uma escola de ensino médio recém conquistada no município de Abelardo Luz-SC, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire.

Minha aproximação com a organização me permitiu entender melhor a sociedade capitalista em que vivemos, compreender as desigualdades que sustentam este modelo, e o resultado desse processo foi o aflorar da minha indignação e o desejo de me inserir na luta. O envolvimento com o MST tem possibilitado vários aprendizados, que levarei para a vida, entre eles, o espírito de sacrifício, ser solidário e praticar o companheirismo, cultivar a luta de uma sociedade igualitária, justa e socialista.

Viver em um assentamento me permitiu sentir ainda mais forte as dificuldades, mas também poder sentir a solidariedade, o companheirismo. Minha morada inicial era um “centro de formação” que possibilitou conhecer muitas pessoas, militantes do movimento social, pesquisadores, sonhadores como eu na construção de uma sociedade justa e igualitária. As discussões geradas neste espaço, na escola, nos encontros de

formação do MST, seminários, congressos, lutas, contribuíram para a compreensão da complexidade desta sociedade, em particular das questões da educação neste contexto.

É deste lugar e a partir de todo este processo que a escolha do campo temático e do tema se justificam, muito ligados à minha condição de professora e militante em escolas de assentamentos, que neste momento assume a tarefa de pesquisadora no sentido de olhar, analisar, problematizar, esta realidade e suas demandas para – quem sabe – contribuir para avanços necessários no que diz respeito à escola e processos de escolarização.

Na busca por qualificação, em 2006 foi-me possibilitado participar de um curso de especialização em Educação do Campo, resultado de uma parceria entre Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tive um primeiro contato com o campo conceitual que analisa os jovens, sob a orientação da Professora Dr. Tânia Braga Garcia. A pesquisa tinha como objetivo entender cientificamente a relação da escola do campo com os sujeitos, jovens, e as formas pelas quais estavam pensando elementos do seu processo de escolarização – temática que segue em meus estudos até a atualidade.

Em 2011 ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Minha Dissertação (VIEIRA, 2013), defendida na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, trouxe uma contribuição para a temática sobre manuais didáticos para Escolas do Campo. O trabalho orientado pela professora Dr. Tânia Braga Garcia centrou-se basicamente no processo de implantação deste programa, com análises principalmente nos documentos que orientam a escolha dos livros pelas escolas, que são o Edital e o Guia de livros didáticos. Também foi possível uma primeira análise nos livros aprovados pelo PNLD-Campo 2013.

Na pesquisa realizada, pude constatar que elementos constitutivos da proposta da Educação do Campo, produzidos desde os movimentos sociais e da pesquisa acadêmica, foram apropriados pelos documentos oficiais ao incorporar elementos conceituais que sustentam tal proposta. Porém, ao analisar os livros aprovados, tornou-se evidente que os critérios estabelecidos no edital não haviam sido atendidos, tais como o respeito à diversidade de situações existentes no campo; também não foram incorporados alguns

conhecimentos específicos e, além disso, encontraram-se equívocos e formas preconceituosas de entender a vida social nesse espaço específico.

Dessa forma, foram problematizados os resultados da proposição de livros específicos para alunos que estudam em escolas do campo, respondendo à argumentação de que as especificidades dessas escolas devem ser atendidas, em função de terem sido encontradas evidências de que as obras apresentavam inadequações e imprecisões, assim como preconceitos e estereótipos. Assim, afirmei que:

No espaço da contradição, a discussão sobre a possibilidade de livros específicos para a Educação do Campo gestada por consequência do PNLD-Campo também pode ser o espaço para discutir a necessidade de programas de apoio a produção local – não como forma menor e, portanto, empobrecida de levar o conhecimento aos alunos, mas como projeto de valorização da cultura do campo e da ação profissional dos educadores que ali atuam (VIEIRA, 2013, p. 143).

Assim, a pesquisa realizada enfatiza a importância do livro no processo de organização do ensino, como elemento da cultura escolar, reforçando a importância dos professores no processo de escolarização como mediadores entre conhecimentos historicamente construídos, presentes nos livros, e a relação com os conhecimentos presentes na realidade dos estudantes. Neste sentido, o trabalho aponta para a importância de incentivos para produção de livros com participação dos professores, que são os protagonistas do processo de ensino.

Em 2014 ingressei no Doutorado em educação na UFPR com vistas a aprofundar minha formação, na tentativa de buscar respostas mais qualificadas ao processo em que estava inserida – escola de ensino médio do campo – nesta relação com as discussões sobre a produção de livros e outros materiais didáticos.

Entender os jovens e sua relação com o conhecimento e com a escola do campo foi fundamental na construção da problemática de pesquisa, neste doutorado. Minha aproximação com a temática dos jovens na especialização e com os livros didáticos no mestrado conjugaram na formação de um campo de estudo. Entre as discussões destacam-se a escola, a forma escolar e os processos que foram sendo construídos, como, por exemplo, a invenção das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), processo que conduziu à criação dos manuais e livros didáticos como instrumento fundamental no processo de escolarização. Assim, foram ganhando contornos as problemáticas que poderiam ser estudadas para relacionar os jovens do campo – como sujeitos da escola com suas

experiências, enquanto aluno, militante, agricultor, sujeitos do processo – e seus livros didáticos.

Esta tese de doutoramento representa um esforço reflexivo, que é necessário a todo pesquisador no mundo social, mas também a entendo como um compromisso social, em especial por utilizar recursos públicos para minha formação, estudando em uma instituição federal e por estar na escola pública de educação básica, que carece também de professores pesquisadores.

Reconheço que a oportunidade de frequentar a pós-graduação, e da mesma forma a possibilidade de inserir-me no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas- NPPD, vinculado à UFPR, proporcionou-me vivenciar um processo riquíssimo que aproxima a universidade da escola. O NPPD articula pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, de universidades nacionais e internacionais. Foi criado justamente com o compromisso de buscar, em suas ações, a materialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendidas como funções da Universidade Pública. Isto significa que a pesquisa é entendida em sua articulação imprescindível com a vida social, particularmente neste caso com os interesses e necessidades da escola pública brasileira na contemporaneidade.

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. [...] A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1991, p. 17).

Desta forma, nos meus escritos estão presentes minhas crenças, experiências, leituras, dados empíricos, análises, mas também fios da memória e da narração, assumindo a voz em alguns trechos, em uma tessitura de relações que envolvem a formação no meio acadêmico, a prática em uma realidade concreta, ou seja, uma escola pública do campo, assim como o envolvimento com o movimento social. De maneira geral, revela um processo de conhecimento que é vital na construção individual enquanto professora, mas para além disso, para a construção coletiva da luta por transformação da escola e da vida social.

1 INTRODUÇÃO

A tese de doutorado apresentada foi construída no espaço das relações entre especificidades da escola do campo, jovens alunos e livros didáticos, em especial os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa se articula às discussões da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná (BR). Tem como pressuposto a concepção de Educação do Campo em oposição à Educação Rural, com base nas experiências educativas construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O conceito Educação do Campo é relativamente novo, resultado de discussões de aproximadamente duas décadas, derivado do debate que propunha substituir a expressão tradicionalmente usada – Educação Rural – para referir-se aos processos de escolarização em áreas rurais, enquanto nome e principalmente enquanto conceito. O novo conceito reafirma uma proposta de desenvolvimento para o campo, no sentido de um projeto de educação que se volta “ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

Deve-se registrar que a origem deste conceito está nas propostas elaboradas em particular pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e sua incorporação aos documentos oficiais ganha força nos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2002. Também se deve registrar, de forma inicial neste texto, a adesão de representantes do agronegócio às propostas de Educação do Campo, apropriando-se do discurso e apresentando-se como interessados em contribuir com o processo de educação, porém com a intenção de garantir a manutenção do agronegócio e do sistema que o mantém.

Esta relação expressa a contradição que é própria do sistema capitalista, neste caso representado particularmente pelo agronegócio e pela agricultura camponesa¹. Nesses embates, as repostas às reivindicações podem ser caracterizadas como confusas e até mesmo com uma grande vantagem para a reprodução camuflada do antigo projeto de Educação Rural. Deve-se ressaltar que este contexto de disputa e contradição tem provocado um movimento de resistência dos movimentos sociais, que são os grandes

¹ Com base nos escritos de Carvalho e Costa (2012, p. 26), agricultura camponesa é um modo de fazer agricultura e construir sua vida social, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta. “A unidade de produção camponesa, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para obtenção de lucro”.

responsáveis pela luta que culminou na mudança do conceito e projeto da Educação Rural e permitiram, na década de 90, alavancar os primeiros debates sobre Educação do Campo.

O desafio posto para a Educação do Campo centra-se na resistência para reafirmar suas convicções e continuar avançando em seus processos de luta pela educação dos sujeitos do/no campo. Do ponto de vista aqui defendido, que articula o conceito às bases dos movimentos sociais, a proposição inicial diz respeito à consideração de que pensar a Educação do Campo não pode ser uma ação desconectada das questões relacionadas ao modelo de agricultura e, de forma mais ampla, ao modelo de desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, a questão agrária² está intimamente ligada à formação sócio histórica do país, sublinhando-se o fato dela ter ocorrido de modo a excluir grande parte da população do acesso aos meios de produção e, por consequência, dos meios para o desenvolvimento social e econômico, inicialmente no campo e, posteriormente, nas áreas urbanas. Nas palavras de Stedile (2012, p. 643) “a forma como a sociedade brasileira organizou o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental”.

Esta problemática pode ser percebida nos dados sobre a concentração da terra, que revelam que apenas “1% dos proprietários controla 46% de todas as terras”, sendo que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *commodities* agrícolas exportadas. De acordo com os dados sobre a distorção do uso da terra, 80% concentra a produção de apenas soja, milho e cana de açúcar e na pecuária extensiva.

De forma mais expressiva é possível dizer que na história da propriedade da terra no Brasil os processos sempre privilegiaram uma minoria, em detrimento da maioria da população camponesa, ou ainda, as decisões foram tomadas em favor dos interesses do capital. Nesta direção, uma grande massa de *sem terras* compõe um grupo social às margens do sistema que explora e sobrevive das diferenças, e da distribuição desigual dos bens sociais.

A hegemonia do capital se apresenta hoje no campo brasileiro na forma do agronegócio, que tem avançado e expandido o grande capital financeiro internacional na

² Área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas sociais relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Como conceito geral, discute a divisão de terras em um estado. No caso do Brasil, especificamente, evidencia os problemas que perduram por séculos de uma distribuição fundiária injusta, causando uma disparidade muito grande entre detentores de grandes porções de terras (latifundiários) e pessoas que sequer têm onde morar e produzir sua existência.

agricultura, trazendo consigo uma forma de dominar e controlar a produção e os preços agrícolas em todo mundo, facilitado pela junção de empresas transnacionais, grandes latifundiários, a mídia e o capital financeiro.

Nesta relação aflora o discurso da não necessidade de camponeses, apontando os povos do campo como seres sem perspectiva histórica e, pela expansão do capitalismo, condenados a desaparecerem socialmente, considerados pela classe dominante como os “condenados da terra”. Porém, na contraposição, os dados mostram que um terço de toda a humanidade é constituído por camponeses e sua existência tem sido considerada como indispensável tanto para a produção de alimentos saudáveis e baratos para as populações urbanas e rurais, como por serem considerados como parte do exército de reserva da força de trabalho para os empresários capitalistas (MARTINS, 2014).

Desta forma, a Educação do Campo é um conceito, é uma categoria de análise que está em disputa, não pelas questões que ocorrem na escola apenas, mas pela situação e no contexto que envolve a conjuntura nacional, tanto no campo da agricultura como no campo da Educação. Mas para além de ser um conceito, a Educação do Campo se constitui em uma proposta de intervenção na vida social, cuja historicidade deve ser compreendida.

O marco inicial dos debates sobre Educação do Campo pode ser situado no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, em Brasília. Este encontro provocou uma grande reunião de entidades e organizações e movimentos sociais, que juntos organizaram em 1998, em Luziânia-GO, a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo.

A partir de então, sucessivas conferências nacionais e locais passaram a ser realizadas, desencadeando-se um intenso debate sobre a Educação dos sujeitos do/no campo, mas também um conjunto de ações para levar a frente as reivindicações produzidas no âmbito dessas discussões.

A chegada do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal, no início dos anos 2000, foi um fator decisivo para a definição de ações políticas e administrativas que institucionalizaram proposições dos movimentos sociais, dando encaminhamento a algumas demandas. Em particular, o conceito de Educação do Campo foi incorporado aos textos legais, e não apenas nas normatizações em âmbito federal uma vez que diferentes estados brasileiros também passaram a reconhecer e regulamentar as necessidades de atendimento à escolarização no campo.

Por outro lado, a proposição de programas específicos para a Educação do Campo abriu espaço para novos debates e novas reivindicações. Durante duas décadas, os movimentos sociais e as universidades públicas estabeleceram e fortaleceram relações de parceria para o desenvolvimento de ações formativas, incluindo-se cursos de formação de professores em licenciaturas específicas para atuação nas escolas do campo e formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação.

O MST é um dos movimentos com maior expressão neste processo de luta pela Educação do Campo, e é a partir deste espaço que a pesquisa no curso de Doutorado foi desenvolvida, por entender a importância da trajetória e do processo construídos ao longo dos 30 anos de história, que resultaram em avanços e conquistas, entre os quais se incluem os Assentamentos em Abelardo Luz, Santa Catarina, onde a pesquisadora atua em uma escola de ensino médio.

As escolas representam a materialidade de que esta é uma organização social formada por famílias e, portanto, de crianças e jovens. Neste sentido, desde as origens do MST, ter escolas nos acampamentos e assentamentos era, e é, uma necessidade objetiva e se incorpora como uma parte essencial da luta realizada. Hoje, segundo dados do setor de educação do movimento, são mais de 2000 escolas construídas em assentamentos e acampamentos, 200 mil estudantes nas escolas públicas vinculadas à organização, 2000 estudantes em cursos técnicos e superiores, mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país, além de cursos de especialização e mestrado.

O reconhecimento da Educação do Campo no meio acadêmico e sua incorporação às políticas governamentais tem provocado um tenso espaço de disputa, que pode ser representado de um lado pelo Estado com uma gama de programas e políticas educacionais – em resposta à pressão e lutas estabelecidas pelas forças que constituíram o movimento por Educação do Campo, este um movimento ampliado que foi produzido a partir das proposições do MST – e, de outro lado, a resistência dos movimentos sociais para garantir o projeto de educação e sociedade que está na origem do conceito.

Assim, o reconhecimento do conceito Educação do Campo e sua consolidação como um campo temático de relevância gerou demandas e lutas sociais em torno de políticas públicas, com reflexos também no âmbito acadêmico. Dentre as ações políticas é possível destacar o Programa Nacional do Livro Didático PNLD – Campo, que avalia, adquire e distribui livros específicos para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo, a partir do edital de 2011. O programa foi incorporado a uma política

já consolidada no interior do MEC, o PNLD, com objetivo atender reivindicações dos movimentos sociais e da legislação, baseadas na defesa de que há “especificidades das escolas do campo”. E nessa ação, a participação da comunidade acadêmica tem sido intensa, em especial na coordenação dos processos avaliativos das obras inscritas no programa.

Do ponto de vista acadêmico, as pesquisas no campo temático da Educação do Campo ainda não são tão numerosas, em especial para o recorte escolhido, “escolas no MST”. Em buscas na base de dados da CAPES/CNPQ, com a delimitação para teses de doutorado, encontramos poucos trabalhos: A relação trabalho-educação e o projeto político-pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais, de Adilene Gonçalves Quaresma (UFMG); A escola no contexto das lutas do MST, de Sandra Luciana Dalmagro, (UFSC); Experiências escolares e estratégias políticas: da pedagogia socialista à atualidade do MST, de Caroline Bahniuk (UFSC); Escolas Itinerantes das escolas de acampamentos do MST: um contraponto a escola capitalista?, de Isabela Camini, (UFRGS); e A contradição entre teoria e prática na escola do MST, (UFPR), de Fátima Moraes Garcia.

Dessa forma, embora reconhecendo a ampliação gradativa no número de pesquisas, aponta-se a necessidade de aprofundamentos teóricos no tema, sublinhando sua relevância acadêmica e social. Problemáticas novas têm demandado atenção das universidades, a partir das relações com os movimentos sociais que se consolidaram especialmente ao longo da última década.

A problemática central nesta tese envolve de maneira particular as relações que os jovens de ensino médio estabelecem com a escola do campo e com suas dinâmicas, em particular as que se organizam em torno dos livros didáticos, nesta situação específica, ou seja, uma escola localizada em assentamento. A intenção que dirigiu a pesquisa, desde seu início, foi compreender as relações que podem ser estabelecidas quando se relaciona a necessidade de atender as demandas por especificidades, conforme entendimento quanto à Educação do Campo com a problemática da produção de livros específicos para alunos do campo, neste momento já materializada em ações para o ensino fundamental, nos anos iniciais.

As pesquisas que tomam o uso dos livros didáticos como objeto ainda não são tão expressivas e, de acordo com Garcia (2007), são recentes, apesar da presença e uso deste objeto da cultura escolar em praticamente todas as escolas. São numerosas as pesquisas

que estudam a produção e circulação dos livros didáticos, a história do livro didático, as relações entre os livros e a formação de professores e, ainda, a especificidade de alguns conteúdos do ensino, nas disciplinas escolares. Mas são pouco privilegiados pelos pesquisadores os trabalhos que investigam o seu uso por professores e alunos (GARCIA; PAMPU, 2009, p. 3).

As pesquisas sobre a relação entre os alunos e os livros são mais escassas ainda, em especial no contexto escolar, registrando-se o trabalho realizado por Chaves (2015) que revela a importância que os livros didáticos apresentam no contexto escolar e fora dela, bem como evidencia a forma como os jovens compreendem as funções e características dos livros que utilizam. A relação que os alunos estabelecem com os livros ao longo da vida escolar propiciam conhecimento sobre este objeto da cultura escolar; neste sentido, os jovens têm demonstrado interesse e condições de discutir e avaliar os livros que utilizam, questão demonstrada na pesquisa de Chaves (2015).

Do ponto de vista da problemática da produção de livros específicos, deve-se sublinhar que, atualmente, os livros de ensino médio são os mesmos para escolas em áreas urbanas e em áreas rurais, diferentemente do que ocorre com o ensino fundamental anos iniciais – nestes estão sendo usados livros feitos especialmente para alunos que vivem em áreas rurais, a partir de editais específicos do PNLD Campo. Assim, todos os jovens brasileiros estudam e leem os livros didáticos que estão disponibilizados em um único programa, assim como os alunos dos anos finais do ensino fundamental; mas as crianças matriculadas nos anos iniciais, em escolas localizadas em áreas rurais, já estão trabalhando com livros especialmente produzidos pelas editoras comerciais, no âmbito do PNLD Campo.

A questão em foco ancora-se em uma problemática de relevância no que se refere aos conteúdos de ensino. As orientações curriculares nacionais apontam para conhecimentos universais, que seriam objeto de ensino comum a todos os alunos, embora sugerindo também que os conteúdos devem levar em conta a realidade das escolas e dos alunos. Portanto, a questão de fundo diz respeito às tensões entre universal e particular, na produção do conhecimento escolar.

Considerando então a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as relações entre os jovens, a escola do campo com suas especificidades e os livros didáticos, algumas questões iniciais foram elaboradas com intuito de orientar a pesquisa para

elaboração da tese no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná:

- a) Que relação os jovens estabelecem com a escola? Como situam a experiência escolar em seu presente e em suas expectativas de futuro?
- b) Que livros são esses, usados na escola de ensino médio por jovens alunos de uma escola do campo, localizada em um assentamento da reforma agrária, que foram avaliados, escolhidos (de alguma forma) pelos professores e que foram comprados pelo Governo Federal para escolas de todo o Brasil independentemente de serem urbanas ou de áreas rurais? Como os alunos olham para esses materiais?
- c) Há alguma relação entre esses livros e as propostas de educação do MST? Essas relações são percebidas pelos alunos?
- d) Como os alunos usam esses livros? Percebem relações entre os conteúdos veiculados por eles e suas vidas, seus trabalhos, suas expectativas?
- e) Os alunos reconhecem alguma aproximação entre elementos de sua especificidade enquanto jovem do campo e os conteúdos e as problemáticas sociais nestes livros?
- f) São necessários livros específicos para escola do campo e da cidade? Os alunos e professores, ao analisarem os livros e materiais didáticos em utilização na escola, podem apresentar indicativos e parâmetros que possam balizar a produção de materiais mais adequados às propostas da escola e às expectativas desses sujeitos?

A partir destas questões a pesquisa foi ao encontro dos jovens do ensino médio, de uma escola de Assentamento, com vistas perceber os elementos que compõem sua vida, cotidianamente, tentando compreender seus pontos de vista sobre a problemática em pauta.

De forma inicial, na perspectiva teórica assumida, para além de ser definida como uma instituição social, uma escola deve ser compreendida como resultado de uma construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Assim, na pesquisa empírica e nas explicações que se pretende produzir sobre a vida escolar, ganha relevância e espaço a ação dos sujeitos escolares, sem abrir mão das análises no nível macroestrutural – uma vez que os sujeitos são compreendidos como históricos e socialmente situados, inclusive do ponto de vista de sua inserção em dada classe social.

Aquelas que eram indagações iniciais foram originando outras, ao mesmo tempo em que, ao modo etnográfico, foram exigindo a definição de focos e direcionando a busca por respostas, hipóteses e até mesmo novas problematizações que, finalmente, foram expressas nos seguintes objetivos de pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Compreender relações que os jovens de uma escola do campo podem estabelecer com as demandas por especificidades em sua escolarização, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular – alunos de escola de assentamento da reforma agrária – para colocar em debate a existência de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD Campo).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Analisar os elementos produzidos nas dinâmicas culturais da escola em estudo e a relação que estabelecem com a formação escolar de jovens alunos do ensino médio;
- b) Explicitar relações que os jovens estabelecem com o conhecimento, a partir da presença dos livros didáticos em sua vida escolar, nas diferentes formas pelas quais isso se dá no caso em estudo.
- c) Buscar indícios e/ou evidências da existência de especificidades da escola nesta condição particular – para jovens, em um assentamento da reforma agrária – e discutir a partir disso a necessidade ou não de livros específicos, incluindo o ponto de vista dos sujeitos escolares, em particular dos jovens alunos.
- d) Analisar e problematizar perspectivas que decorrem das decisões de considerar especificidades da escolarização para os alunos do campo, em particular a partir dos livros didáticos e sua presença na vida escolar.

A pesquisa empírica foi desenvolvida, então, na busca de explicitar elementos que compõem dinâmicas culturais em uma escola específica, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em um assentamento de reforma agrária de nome José Maria, município de Abelardo Luz-SC. Optou-se por desenvolver a análise empírica em abordagem que articula contribuições da Sociologia, da Antropologia e da História, na perspectiva recomendada por Rockwell (1997) e por Schmidt e Garcia (2008), para estudos em casos que focalizam as relações entre cultura, escola e ensino no âmbito da Didática.

O caminho teórico metodológico se sustenta nas bases no materialismo histórico e dialético, por permitir apreender os fenômenos da vida da sociedade, tomando como referência os problemas reais, mas buscando suas explicações para além da experiência

empírica imediata – como sugerido por Moraes (2000) ao fazer sua crítica à produção do conhecimento no campo educacional.

Nesta perspectiva, as opções metodológicas exigem um compromisso relacionado à realidade, assim como a análise dialética dos processos escolares, entendendo que a educação ocorre, neste caso, em uma sociedade dividida em classes, sob interferências sociais, econômicas e políticas, condição esta em que novos modelos educativos coexistem em meio a conflitos, disputas e contradições.

Além disso, a opção, nesta tese, foi a produção de conhecimento ao modo etnográfico, de forma lenta e gradual, observando, conversando, propondo instrumentos específicos para levantar informações, fazendo entrevistas, rodas de conversa e realizando análise documental. A pesquisadora atua na escola e isso foi tomado como um elemento a ser controlado metodologicamente, por meio das estratégias de pesquisa e dos instrumentos utilizados, bem como pela reflexividade permanente, tal como sugerido por Bourdieu (1998).

Trata-se, então, de uma pesquisa com abordagem etnográfica, com base nos estudos de Rockwell (1987) e Garcia (2001). A opção se justifica pelas possibilidades que a abordagem oferece de apreensão da realidade escolar, o que permitiu mergulhar no universo da escola e trazer dele elementos para entender as dinâmicas culturais que ocorrem neste espaço em específico, mas sempre compreendidas como expressões de outros processos mais amplos e, assim, “documentar o não documentado da realidade social” (ROCKWELL, 2011, p. 21), nesta escola em particular. Para tanto o afastamento da pesquisadora de suas atividades como professora foi necessário, ocorrendo entre os anos de 2016 e 2017.

A pesquisa empírica foi realizada, inicialmente, com a colaboração de todos os alunos da escola, que correspondem a 120 jovens, distribuídos entre as seis (6) turmas de ensino médio da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, bem como dos demais profissionais e professores que ali ensinam. A primeira etapa da investigação consistiu em uma conversa com alunos e convite para participação da pesquisa, com explicação do processo de investigação e de assinatura dos termos de consentimento e assentimento para utilização das informações (Apêndices 1, 2 e 3).

Do conjunto de alunos da escola, na primeira etapa, foi possível aplicação de instrumento inicial (Apêndice 1) com 91 alunos da escola, que configuram então os colaboradores da pesquisa. Destes jovens, 36 são meninas e 55 são meninos. Os demais

não apresentaram os termos de consentimento ou não estiveram presentes na escola no dia da aplicação do instrumento.

A partir deste contato, o segundo momento foi a aplicação de dois outros instrumentos (Apêndice 1 – Questionário 1) que tinham por objetivo levantar dados pessoais, entre eles: de onde vieram as famílias? Como chegaram ao assentamento? O que gostam de fazer? O que não gostam? Qual a relação que tem com leitura, seus interesses? Na oportunidade da aplicação do primeiro instrumento, foi solicitado que os alunos escolhessem um pseudônimo, que foi mantido durante o processo de pesquisa empírica, para preservar a identidade dos participantes e ao mesmo tempo permitir analisar as respostas de um mesmo colaborador nos diferentes instrumentos.

O segundo instrumento focalizou a relação entre os jovens e os livros didáticos do PNLD, investigando o uso, como avaliam os livros que usam, o que pensam sobre a ideia da produção de livros específicos para o campo e para cidade (Apêndice 1 – Questionário 2 e 3). As informações recolhidas nestes dois instrumentos, foram subsídio para a elaboração de um novo instrumento (Apêndice 1 – Questionário 4), no intuito de aprofundar as questões presentes nas respostas oferecidas pelos jovens. Este trabalho foi realizado no decorrer do segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017.

No segundo semestre de 2017, além deste segundo instrumento também foi possível realizar rodas de conversas com cada uma das seis turmas, organizadas em função de um roteiro investigativo baseado nos resultados obtidos nos instrumentos anteriores (Apêndice 2). Os nove professores da escola também contribuíram respondendo a um questionário e participando de uma entrevista individual, durante este mesmo período. Da mesma forma foi solicitado aos professores que manifestassem o desejo de identificação por meio de seus próprios nomes ou de anonimato por meio de pseudônimos, porém a opção de todos foi pela identificação.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com questões fechadas e abertas, possibilitando aos jovens colaboradores registrar seus pontos de vista sobre os livros didáticos. Também se deve destacar que as questões fechadas foram construídas a partir de resultados de outras investigações realizadas com jovens do ensino médio; em especial, esta estratégia permite elaborar questões em que os colaboradores são convidados a demonstrar sua concordância ou discordância em relação à opinião formulada por outros jovens sobre pontos específicos do tema em pauta.

Para além dos instrumentos que foram elaborados para fazer aproximações com o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre tais pontos específicos, a opção teórico-metodológica pela etnografia está relacionada à possibilidade de acompanhar as dinâmicas da vida escolar e compreender significados atribuídos pelos jovens do ensino médio acerca da escola, do conhecimento escolar, suas perspectivas de presente e de futuro, e também sobre as especificidades da escola do campo.

Intencionou-se nesta busca, identificar de forma indiciária elementos das experiências destes sujeitos, no intuito de compreender sua constituição como parte das dinâmicas culturais nesse espaço, mas que por sua vez são articuladas a um contexto maior, uma vez que se trata de uma escola com propositivas derivadas de sua relação com o movimento social – o MST em particular – e com as questões da Educação do Campo.

Destaca-se ainda que a etnografia exige ao pesquisador ir além da observação participante – embora entendida como estratégia fundamental – ou mesmo da descrição da realidade, envolvendo um intenso trabalho analítico durante todo o desenvolvimento da pesquisa de campo, que exige relacionar a teoria e a empiria, o que me permitiu construir as categorias que estruturaram a análise. Importante lembrar, partir da fala das pesquisadoras mexicanas Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 35), que “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria”.

Desta forma, a pesquisa procurou trazer para o centro do trabalho a problemática das especificidades de uma escola de assentamento, observadas e analisadas pela pesquisadora em suas atividades naquele espaço, mas também a partir de elementos que foram colhidos por meio de análise documental e com a utilização de instrumentos de pesquisa construídos especialmente para evidenciar a opinião de professores e a voz dos jovens alunos sobre os temas em pauta.

No período de dois anos como pesquisadora na escola foi possível observar, conversar, investigar, registrar por escrito, fotografar. A organização e sistematização dos dados ocorreram a partir dos registros contidos no diário de campo, e nos próprios instrumentos de pesquisa. Em relação à presença na escola, é importante lembrar que não era intenção acompanhar diretamente as aulas, mas sim as dinâmicas constituídas naquele espaço, que envolvem a relação entre os alunos e a escola, alunos e o conhecimento, conhecimento e vida dos jovens, alunos e livros, professores e livros. Assim, a

participação em reuniões de planejamento, seminários, audiências públicas, cursos e constantes visitas à escola possibilitaram explorar situações do cotidiano que serão apresentadas nas próximas seções.

Para isto, a tese está organizada em capítulos que seguem a introdução – esta numerada como parte 1. O primeiro capítulo segue a recomendação de apresentar inicialmente algumas pressuposições que guiaram a pesquisa desde seu início. Intitulado “2. Educação do Campo, sujeitos escolares e livros didáticos: pressuposições e construção da problemática de pesquisa”, o capítulo apresenta discussões sobre a Educação do Campo, situando a experiência da educação no MST, movimento que está na origem do surgimento do movimento por Educação do Campo, âmbito no qual o problema foi construído.

A Escola do MST se apresenta como uma proposta ancorada nos princípios do movimento social, que se contrapõe às características do modelo tradicional de educação e escola, propondo a reestruturação das finalidades e formas de trabalho escolar, em particular aquelas que afetam os conteúdos e modos de ensinar, o que implica transformações em suas múltiplas dimensões. As elaborações foram apoiadas em estudos como os de Mézsáros (2004), Manacorda (2010), Aricó (1982), Freitas (2007), Enguita (1989), Bourdieu (1975, 1998), Saviani (2006), Caldart (2015, 2013), Vincent; Lahire; Thin (2001), entre outros.

No texto deste capítulo evidencia-se que as escolas de acampamentos e assentamentos são espaços públicos ligados a esferas municipais e estaduais, e via de regra seguem as mesmas lógicas e são incluídas em programas e projetos semelhantes aos das escolas urbanas, com destaque aqui ao Programa Nacional de Livros Didáticos para algumas escolas e o PNLD Campo, para outras. Assim, destaca-se que embora nestas escolas tenha-se procurado desenvolver um processo pedagógico diferente, principalmente no que diz respeito a novas formas de organizar o trabalho pedagógico, faz-se importante considerar que os livros didáticos estão presentes e são utilizados com frequência por professores e alunos. A última seção do capítulo justifica também a opção pela pesquisa de natureza etnográfica a partir de determinadas concepções de etnografia educacional.

O capítulo seguinte – “3. Uma escola conquistada: o campo empírico e primeiras aproximações analíticas” – apresenta uma descrição analítica do campo empírico que permite evidenciar parte das dinâmicas que são constituídas pelos sujeitos naquele espaço

social, entremeando elementos da história oficial e da história cotidiana que dão materialidade à escola Paulo Freire. Nele são analisados documentos do MST, são problematizadas conceituações, evidenciadas possibilidades e limites da escola, no sentido de avançar rumo aos princípios que o movimento defende, explicitados no Projeto Político Pedagógico.

A partir dessa aproximação, o capítulo seguinte coloca em destaque os jovens alunos e suas relações com o trabalho, com a escola e com os livros, elemento este da cultura escolar escolhido na tese para problematizar as questões quanto a uma educação escolar pautada nas tensões entre o universal ou no particular – tema que situa a problemática quanto à especificidade desejada para as escolas do campo.

Neste capítulo também se apresenta a discussão sobre juventude e jovens camponeses, entendidos também como sujeitos escolares. A partir das teorias de referência assumidas, os jovens são entendidos como categoria social. O termo “Juventude” está relacionado às discussões sobre diversidade, que marca o conceito com a perspectiva de pluralidade; isto quer dizer que não se fala mais em juventude, mas em juventudes (NOVAES, 1998). Os debates são conduzidos para o reconhecimento de que há diferenças, principalmente aquelas relacionadas à classe social, destacando-se a importância de entender a forma como o sistema capitalista provoca dicotomias, polarizações e distanciamento entre os sujeitos, inclusive dentro de uma mesma classe social.

O capítulo seguinte, intitulado “5. Jovens, escolarização e livros didáticos: contribuição para o debate sobre especificidades da escola do campo” coloca em questão elementos da cultura dos jovens que vivem hoje no campo e situa as contribuições que eles podem dar aos debates sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação e suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil enquanto alunos numa escola localizada em um assentamento da reforma agrária, ao Sul do Brasil, cujas dinâmicas foram situadas e descritas analiticamente nos capítulos anteriores.

Finalmente, a última parte desta tese, na forma de Considerações Finais, retoma o percurso realizado, reafirma conceitos que auxiliaram na produção da pesquisa, apresenta uma síntese dos resultados correspondentes a cada um dos objetivos específicos, nos limites da pesquisa realizada e, finalmente, enuncia uma tese que pode ser construída como resultado do processo investigativo, na relação entre teoria e empiria. A tese

focaliza a tensão que se estabelece quando a especificidade preconizada para a Escola do Campo – e que não se reduz a esse aspecto, mas o inclui – se materializa na existência ou na possibilidade de existência de livros didáticos diferentes para alunos que vivem e estudam em espaços sociais diferentes, neste caso em áreas urbanas e em áreas rurais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, SUJEITOS ESCOLARES E LIVROS DIDÁTICOS: PRESSUPOSIÇÕES E CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

“Ao dizer escola do MST, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela reforma agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer escola do campo, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico de futuro. Em qualquer das expressões, o de ou o do pretendem-se afirmativos de uma identidade construída”
(MST, 2017, p. 56).

A tese que se apresenta está situada histórica e academicamente em um campo de produção específico, que se apoia teoricamente nas produções realizadas no âmbito do movimento pela Educação do Campo. É, portanto, nesse espaço que se inserem as pressuposições e as questões iniciais que orientaram a elaboração da pesquisa, e que serão apresentadas neste capítulo, possibilitando a construção da problemática que articula os campos temáticos relacionados à escolarização, jovens alunos e manuais escolares.

Educação do Campo é um conceito constituído e reconhecido no contexto da educação brasileira e no meio acadêmico, em especial nas duas últimas décadas. Situa-se na contraposição à antiga Educação Rural oferecida aos povos do campo, que foi em outro tempo responsável pelo fortalecimento de desigualdades, preconceitos, entendimento da educação no meio rural como uma extensão da educação urbana, com a negação do saber historicamente construído por essas populações, entre outras questões.

A Educação Rural ganhou destaque no país a partir da década de 1930, no período do Estado Novo, com objetivo de “aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil” (RIBEIRO, 2010, p. 166). Nesta perspectiva, de acordo com Ribeiro (2010) a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para o modelo de produção capitalista, que se desenvolvia a todo vapor.

O movimento por Educação do Campo nasceu com sentido de contraposição aos discursos e práticas da Educação Rural, com objetivo principal de “associar lutas de diferentes sujeitos particulares com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluídos deles” (CALDART, 2015,

p. 83). Seu projeto de educação se apresenta intrinsecamente ligado às práticas sociais de coletivos, articulados às lutas no contexto da questão agrária no Brasil, que envolve a fixação, produção e resistência das famílias na agricultura, assim como também a conquista de terra, realizada por movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Assim, essas concepções orientam, de alguma forma, a estruturação do trabalho escolar nos assentamentos e acampamentos e serão detalhados nas duas primeiras seções deste capítulo, de forma a evidenciar pontos referenciais que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. São entendidas aqui como pressuposições, trazidas pela pesquisadora, na construção da problemática.

Em decorrência dos debates e reivindicações quanto a especificidades da educação e da Escola do Campo, o Governo Federal propôs, em 2011, um Programa de Livros Didáticos específicos para escolas localizadas em áreas rurais. As características desse programa e questões geradas a partir dele são abordadas na terceira sessão do capítulo, anunciando também pontos de referência que sustentaram a construção da problemática.

A quarta seção do capítulo apresenta as pressuposições de ordem metodológica, indicando a opção por usar a etnografia para a realização do trabalho empírico. As abordagens escolhidas indicam a possibilidade de produção de conhecimentos a partir do cotidiano escolar, utilizando a observação participante e outros procedimentos para realizar aproximações com os sujeitos, no âmbito de sua experiência escolar – entendida na sua relação com outros níveis de análise da vida social.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARA ALÉM DE UM CONCEITO, UMA PROPOSTA DE AÇÃO EM DIREÇÃO À TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

O conceito Educação do Campo teve origem no seio dos movimentos sociais ligados ao campo que, “organizados ao longo dos séculos no Brasil denunciavam a violência no campo, a concentração da terra e a luta pela conquista de um lugar para viver, morar e trabalhar” (SOUZA, 2010, p. 20). Este movimento vem marcado pelas experiências de educação popular na América Latina (PALUDO, 2001), fortalecido no conjunto de movimentos sociais brasileiros nas últimas décadas, a proposição de uma Educação do Campo ultrapassou a esfera das lutas desses movimentos e foi incorporada – não sem

problemas e tensões – às normatizações legais do Estado brasileiro, em decorrência de articulações com o Governo do Partido dos Trabalhadores das últimas décadas.

O MST é reconhecido como um dos movimentos mais expressivos nessa direção, e é a partir deste espaço que esta pesquisa se desenvolve, por entender a importância da trajetória e dos processos construídos ao longo dos 30 anos de história, que resultaram em avanços entre os quais se inclui a organização do assentamento Abelardo Luz, em Santa Catarina, onde a pesquisadora atua em uma escola de ensino médio.

Deve-se situar que foi no bojo das discussões do I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária – ENERA, com objetivo a socialização das várias experiências que estavam em desenvolvimento em suas escolas do MST, que nasceram os primeiros indicativos do movimento por Educação do Campo. O I ENERA foi realizado em Brasília-DF, na Universidade de Brasília no ano de 1997; o encontro contou com participação de professores das escolas de acampamentos e assentamentos, professores universitários convidados, representantes do MAB e de pastorais sociais da CNBB, contou com apoio da Unicef, da UnB e Unesco. O tema central foi “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade”.

As questões centrais do encontro giraram em torno do projeto popular para o Brasil, o papel da educação, formação de professores e a nova LDB, que havia sido aprovada em 1996, questões que no conjunto apontavam para uma necessária ampliação do debate. Em meio às discussões, a representante do Unicef, Ana Catarina Braga, fez uma indicação desafiando as entidades promotoras daquele evento e todos aqueles que o apoiaram, a ampliar o debate para além do MST, *a partir do mundo rural* (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Atendendo à provocação e convencidos das possibilidades que vinham com a constituição desta nova configuração, entidades envolvidas no I ENERA organizaram a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 em Luziânia-GO. O encontro colocou em debate questões sobre o contexto geral da educação, da educação básica e do campo, no sentido de compreender o lugar do campo na sociedade moderna, a realidade da educação básica do campo e políticas públicas para o desenvolvimento da educação básica do campo. Era o início de uma longa e produtiva caminhada que se estenderia por mais de vinte anos.

A II Conferência foi realizada em agosto de 2004, em Luziânia-GO. De acordo com Munarim et al. (2009, p. 61), este período foi “marcado por mudanças significativas

na relação entre o Estado e a sociedade no que concerne à Educação do Campo”, em função da orientação política do Governo Federal com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores, em 2002.

Importante lembrar que este período coincidiu com a criação, no âmbito do MEC, da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - com objetivo, entre outras questões, de atender as demandas da Educação do Campo. Praticamente todas as conferências realizadas nos estados, que precederam a II Conferência da Articulação por uma Educação do Campo, foram realizadas em parceria com a nova secretaria, demonstrando a entrada do debate da Educação do Campo no contexto institucional do Estado.

A partir de 2010, a articulação recebeu uma nova configuração, o FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo – com organização em alguns municípios, e estados, que se articulam à coordenação nacional. Esta é a instância organizacional que prevalece nos dias atuais, promovendo debates sobre as questões da Educação do Campo, e sobre outras no que diz respeito à educação de maneira geral, promovendo encontros, seminários e conferências.

Desta forma, é importante frisar que a construção da Educação do Campo se constitui como uma importante conquista, que trouxe as discussões que vinham sendo realizadas no interior de cada movimento social para um conjunto maior, que possibilitou avançar em especial no campo das políticas públicas. Para Caldart (2015, p. 82, grifo nosso), a Educação do Campo surgida na década de 1990, representa “uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação materializando ações de *disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira*, que atenda os interesses sociais dos trabalhadores do campo”, em especial os trabalhadores de base camponesa.

É possível perceber que, do ponto de vista político, a estratégia do MST no I ENERA para envolver outras entidades, dentre elas, representantes do Estado, Universidades e de Organismos Internacionais (UNESCO e UNICEF), resultou de fato na ampliação dos debates e auxiliou na pressão para a efetivação de políticas educacionais para educação dos camponeses, tendo em vista o descaso em que se encontrava. Dentre os avanços, deve-se destacar o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária– PRONERA, que vigora a partir de 1998, com o objetivo de oferecer educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional, no Ensino

Superior e na Pós-Graduação, para trabalhadores e trabalhadoras de áreas de reforma agrária. O programa se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais e movimentos sociais.

Além disso, merecem destaque outras conquistas que resultantes das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, organizações e parceiros, como por exemplo: a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB de 03/04/2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, com objetivo tratar, entre outras atribuições, da Educação do Campo; e também aprovação do Decreto Presidencial nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Nos últimos anos, governos de diferentes orientações políticas vêm estruturando programas e projetos que, embora tenham sido construídos para dar resposta a reivindicações dos movimentos sociais, têm colocado em risco a proposta original quando transformados em políticas públicas. Em alguns aspectos é possível dizer que algumas ações representaram retrocessos em direção ao antigo modelo de educação rural, o que gerou um cenário de tensões pela convivência de projetos distintos no espaço institucional. A instituição do PRONACAMPO, lançado em março de 2012, pode ser um exemplo dessas reconfigurações, questionada pelo Movimento da Educação do Campo:

Estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizado pelas novas demandas de produção do capital no campo, ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito, “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 2).

Em direção semelhante, aponta-se também o PNLD-Campo, lançado em 2011. Situado dentro da política de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas brasileiras, o PNLD é um importante programa dentro do MEC. O PNLD-Campo foi incorporado ao programa com objetivo atender à especificidade das escolas do campo de ensino fundamental – anos iniciais – em especial as escolas multisseriadas, com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas. Porém, em alguns aspectos como preconceitos, estereótipos, equívocos na forma de entender a relação campo e cidade, além da redução de conteúdo, os livros têm representado, de alguma forma, a

retomada de elementos constitutivos da política da Educação Rural que foi recusada nas últimas décadas, pelos esforços de articulação que produziu o Movimento de Educação do Campo.

Apesar das tensões e reconfigurações que vem sendo observadas, é preciso reconhecer que a incorporação do conceito Educação do Campo aos documentos oficiais ganhou força nos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2002, gerando um conjunto de ações que culminaram na incorporação de políticas públicas para a Educação do Campo e na instituição de programas para atender esta especificidade.

Tais ações podem ser observadas em duas direções: por um lado elas possibilitaram o desenvolvimento de inúmeras experiências, estudos, pesquisas, produção de materiais, cursos de formação inicial, continuada, de pós-graduação; por outro lado, porém, deve-se registrar, ainda que de forma inicial, a adesão de representantes do agronegócio às propostas de Educação do Campo, apropriando-se do discurso e apresentando-se como interessados em contribuir com o processo de educação – contudo com a intenção de garantir a manutenção do agronegócio e do sistema que o mantém.

2.2 UMA EDUCAÇÃO E UMA ESCOLA PARA OS SUJEITOS DO/NO CAMPO BRASILEIRO

O desafio posto para a Educação do Campo centra-se na resistência para reafirmar suas convicções e continuar avançando em seus processos de luta pela educação dos sujeitos do/no campo. Do ponto de vista aqui defendido, que articula o conceito às bases dos movimentos sociais, a proposição inicial diz respeito à consideração de que pensar a Educação do Campo não pode ser uma ação desconectada das questões relacionadas ao modelo de agricultura e de desenvolvimento do país.

A hegemonia do capital se apresenta no campo brasileiro na forma do agronegócio, que tem avançado e expandido o grande capital financeiro internacional na agricultura, trazendo consigo uma forma de dominar e controlar a produção e os preços agrícolas em todo mundo, facilitado pela junção de empresas transnacionais, grandes latifundiários, a mídia e o capital financeiro. Em contraposição, movimentos sociais do campo defendem o “*modo camponês de fazer agricultura*”, atualizando-o para as questões da sociedade, do planeta, no século 21. Em pauta, “soberania alimentar e

energética, produção associada entre camponeses, agroindústrias e outras indústrias comandadas por trabalhadores também no campo” (CALDART, 2012, p. 33, grifo nosso).

Outro aspecto que se torna relevante no que cerca as discussões sobre Educação do Campo, nesta perspectiva, são os conflitos que ocorrem no campo brasileiro, em relação à disputa pelo território, e os conflitos de terra e luta por reforma agrária, pautada pelos movimentos sociais do campo no embate com o Estado e suas políticas de contenção da reforma agrária. Também são colocadas em pauta outras ações e políticas no âmbito agrícola, que excluem camponeses, sejam eles Sem Terra, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, ribeirinhos.

Em decorrência desse projeto de agricultura que privilegia o agronegócio, acirra-se um discurso da não necessidade de camponeses, apontando os povos do campo como seres sem perspectiva histórica e, pela expansão do capitalismo, condenados a desaparecerem socialmente, a serem considerados como os “condenados da terra”. Porém, na contraposição, os dados mostram que um terço de toda a humanidade é constituído por camponeses e sua existência tem sido considerada como indispensável, tanto para a produção de alimentos saudáveis e baratos para as populações urbanas e rurais, como por serem parte do exército de reserva da força de trabalho para os empresários capitalistas (CARVALHO; MARTINS, 2014).

Neste momento, para situar o âmbito da problemática em pauta, destaca-se que este contexto de disputa e contradição tem provocado resistência por parte dos movimentos sociais. Assume-se que a Educação do Campo é um conceito, categoria de análise, que está em disputa, não apenas pelas questões que ocorrem na escola, mas pela situação e pelo contexto que envolve a conjuntura nacional, tanto no campo da agricultura como no campo da educação.

Por outro lado, além de conceito, a Educação do Campo é também ação, proposta, intervenção. Vista a partir dos movimentos sociais, exige relacioná-la ao momento atual de luta de classe, no que diz respeito à conjuntura nacional. De acordo com Caldart³, a Educação do Campo nasce assim e deve seguir com intencionalidade explícita, de forma a reconhecer que há uma especificidade pela qual permite que a diversidade cultural dos diferentes povos do campo seja contemplada.

³ Em palestra proferida durante o III SIFEDOC, em Erechim/RS, entre os dias 28, 29 e 30 de março de 2017.

Esta especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo (centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura), das lutas sociais e da cultura produzida desde estes processos de reprodução da vida, de luta pela vida (CALDART, 2017)⁴.

As discussões sobre a especificidade da Educação do Campo estão presentes em todos os documentos, na legislação e estão expressas nas próprias políticas. Nesta direção vale considerar que o problema não é a especificidade, mas sim outros elementos que cercam a questão, entre eles sua articulação geral, pois ao mesmo tempo “agrega movimentos sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como UNICEF e UNESCO” (VENDRAMINI, 2008, p. 5).

De acordo com Vendramini (2008, p. 5) a “Educação do Campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes”. Segundo a autora,

[A] luta por uma educação do campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional que nos conforta e que cria um consenso generalizado em torno do consumo (2008, p. 5).

Assim, concorda-se com Caldart (2011) quanto à compreensão de que a especificidade de que trata a Educação do Campo exige olhar a escola “*em perspectiva*”, reconhecendo que “especificidade é o que garante a novidade de reflexão política e pedagógica da Educação do Campo. Mas este novo se diluirá se tratado em si mesmo e não em perspectiva” (CALDART, 2011, p. 154).

Uma distinção importante é que a Educação do Campo não busca uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de sua transformação), mas sim reconhece (e se constitui desde) a experiência específica do campo, ou de seus sujeitos, na composição da resposta geral, que na prática se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade (CALDART, 2011, p. 154).

⁴ Em palestra proferida durante o III SIFEDOC, em Erechim/RS, entre os dias 28, 29 e 30 de março de 2017.

A especificidade relaciona-se a questões que contribuem na constituição individual e/ou coletivo, dos sujeitos e de suas organizações. Nesta direção, elementos na dimensão da cultura são igualmente importantes nos debates que envolvem a temática, pois parte-se do entendimento que o sujeito do campo em sua identidade indígena, Sem Terra, quilombola [...] expressa e condiciona um “modo de vida” (WILLIAMS, 1969, p. 333), que pode ter sido construído num processo de luta social, ou pelo próprio cotidiano.

Contudo, é importante entender que os sujeitos que constituíram sua identidade nos processos de luta social, por exemplo, no MST, podem com o passar do tempo incluir-se no segundo grupo no qual passarão a produzir um modo de vida cotidiano, em diferentes condições. Cada pessoa, ao incluir-se no movimento social, representa um misto da sua condição pessoal, que motivou a entrada na organização, com os elementos externos que se referem ao que os outros (sociedade, mídia) pensam da organização, e que no conjunto irão influenciar seu envolvimento na organização. Isto contribui para se compreender porque algumas famílias, ou pessoas, após passar pelo processo de ocupação de terra e sua fixação no assentamento, negam a própria organização.

De maneira geral, os Sem Terra constroem seu *habitus* a partir de uma herança familiar semelhante entre si, de pobreza, ausência de moradia fixa, condições de trabalho precário – ex-assalariado ou diarista rural, boia fria, agregado de fazendeiros, meeiro. São pessoas que na maioria das vezes, por questões sociais e pessoais, formam o grupo de excluídos da terra.

Na realidade específica na qual a pesquisa se insere – os assentamentos da região José Maria, Abelardo Luz-SC – por ter um histórico de ocupações mais recentes, a maior parte dos pais e dos próprios jovens que estão na escola têm, em sua trajetória de vida, a experiência do processo de ocupação de terra. É importante considerar que muitos alunos nasceram no acampamento, desta forma são sujeitos que guardam consigo memórias e experiências de todo o processo de luta pela terra, de medo e sofrimento (chuva, frio, fome, a intervenção da polícia, despejo), mas também da conquista da terra e de todas as outras condições de vida melhor (ter o direito a plantar seu próprio alimento, de ir à escola, de atendimento à saúde, de moradia).

Ser Sem Terra é assumir uma identidade coletiva, pois a partir do momento que uma família participa de uma ocupação, que a princípio é condição primeira para fazer parte da organização, assume também tal identidade. Não é por imposição nem mesmo por qualquer tipo de pressão, ou até mesmo pelo desejo, que uma pessoa entra nesta

organização; ao contrário, ela é levada por uma condição social imediata, ou seja, é a falta de direitos básicos como alimentação e trabalho que a dirige à busca e às lutas.

Aqui a questão remete a sujeitos que na maioria das vezes já moraram e trabalharam com a terra, e por motivos sociais, pessoais, perderam esta vinculação; assim, têm na sua herança familiar a relação com a terra. Estes aspectos são importantes para entender quem são os protagonistas da Educação do Campo, neste caso específico, os sujeitos Sem Terra. Um acampamento pode durar meses, anos e até uma década, aguardando a legalização da terra, e finalmente tornar-se um assentamento.

O protagonismo dos trabalhadores e de suas organizações constitui a base para as discussões da Educação do Campo, âmbito em que não é possível tratar das políticas da educação de forma descolada das lutas sociais travadas pelos movimentos sociais de origem. Na atualidade, o movimento em defesa da Educação do Campo envolve diferentes organizações sociais do campo, cada uma com suas experiências de educação formal e informal, com seus militantes; envolve universidades, seus grupos de pesquisa, setores, professores, e também outras forças, vinculadas a entidades, ONGs, as quais têm se associado aos debates e ações.

Deve-se enfatizar que ao reconhecer o protagonismo dos movimentos sociais e defender a existência de especificidades, a intenção não é fortalecer ideias dicotômicas entre campo e cidade. Em princípio, reconhece-se que o sistema capitalista sobrevive e se fortalece a partir de polarizações, dualidades, dicotomias; e desta forma é comum reproduzir e aceitar a ideia de oposição entre homens e mulheres, adultos e crianças, avançado e atrasado, campo e cidade, entre outros. Em uma concepção dialética, que sustenta esta pesquisa, a ideia de dualidade é colocada em pauta, mesmo considerando o enorme desafio de rompimento com os princípios que constituem a vida material.

Para Williams (2011), enquanto persistir a ideia que o campo é o lugar do passado, atrasado, e a cidade o lugar do futuro, moderno, nunca se viverá o presente, que só é possível com a quebra deste dualismo inventado. Isto segue sendo um desafio que possivelmente não será rompido em sua totalidade no sistema em que vivemos, pois como já foi dito, é nestes processos de oposição que o capitalismo se fortalece e se mantém. Assim, “o contraste entre campo e cidade é, de modo claro, uma das principais maneiras de adquirir consciência de uma parte central de nossa experiência e das crises de nossa sociedade” (WILLIAMS, 2011, p. 471).

A partir das questões anunciadas, os espaços protagonizados pelos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo foi construindo suas próprias experiências na produção teórica, na pesquisa, na organização do trabalho pedagógico, na conquista e construção de escolas, na organização de seminários, estudos, guiados ora por diálogos e concepções partilhadas, ora estabelecendo confronto de ideias e embates. Todas estas questões têm ajudado na constituição do conceito de Educação do Campo e tornado a temática visível e reconhecida.

Por outro lado, ao avançar dos debates e lutas para a institucionalização de propostas e de ações políticas no âmbito do Estado, a Educação do Campo tem produzido respostas que são típicas das expressões da luta de classe, por reivindicar um modelo de educação, de sociedade e de agricultura contra hegemônico. Alguns elementos são destacados por Caldart, na direção de esclarecer o movimento:

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendido em si mesmo, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, produzidos pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta. É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida pela terra, pelo trabalho, no contexto de uma sociedade capitalista, com características específicas que assume na formação histórico-social brasileira (CALDART, 2011, p. 147-148).

Enquanto as discussões estavam no campo das ideias, mesmo com debates intensos e várias articulações, os conflitos eram restritos; porém, a inclusão da Educação do Campo na agenda das políticas do Estado, sua institucionalização, em especial a partir de 2002, com os governos do PT, avançando no campo das políticas públicas, provocou um tenso espaço de disputa. Corroborando este cenário, destaca-se que algumas ações no sentido de institucionalizar as reivindicações por meio de políticas públicas permitiram, em certa medida, que forças opostas às de origem da Educação do Campo se sentissem contempladas e incluídas em programas e projetos, e se colocassem em campo de disputa.

A instituição do PRONACAMPO e seu conjunto de ações são exemplos emblemáticos dessas contradições: o programa foi anunciado pela presidente da CNA, representante do agronegócio, Katia Abreu, que teceu elogios à proposta. O programa tem sido utilizado pelo Sistema S e outras forças do agronegócio e também por órgãos

federais em parceria com movimentos sociais, ou seja, oferece cursos ligados ao agronegócio e à agricultura familiar e camponesa.

Embora estas questões possam revelar distanciamentos em relação aos princípios de origem da Educação do Campo, elas podem ser compreendidas, pois se sabe que tais políticas instituídas, embora incluam demandas sociais vindas de grupos organizados, em geral se apresentam no contexto de uma sociedade capitalista. Concordando com Tilton (2010, p. 178), seria ingênuo “cobrar do Estado burguês algo que é impossível que cumpra por sua própria origem e condição e não cumprirá”. Assim, as políticas têm função de acomodar os ânimos e contemplar a todos, atuando no limite de suas condições e mantendo a contradição, características que são próprias e sustentam este modelo.

A cobrança para que o Estado resolva os problemas sociais só avança se articulado a um movimento fortemente ancorado numa estratégia de mudança radical das relações sociais que necessitam do Estado, ou seja, junto a uma estratégia de superação do próprio Estado. Se visto como um ente que pode resolver os problemas que são decorrentes de relações sociais de produção que os geram, o Estado passa a ser depositário das esperanças de possíveis soluções, o que de fato só é possível pela superação do conjunto de relações que gera a desigualdade fonte dos problemas (TITTON, 2010, p. 178).

Neste contexto, é importante lembrar que, do ponto de vista teórico, há uma relação de origem entre a Educação do Campo e a formulação reflexiva dos movimentos sociais denominada de “Pedagogia do Movimento”. Para Caldart (2011, p. 148), “não há como compreender a origem da Educação do Campo fora da radicalidade da Pedagogia do Movimento”. Porém, é possível perceber que autores pesquisadores da temática, nem sempre tem utilizado a mesma referência, teórica e histórica, para teorizar e desenvolver seus projetos, suas experiências. Assim, em alguns debates percebe-se certo desencontro entre o que propõem os movimentos sociais do campo, em especial o MST, e as próprias proposições do Movimento Nacional da Educação do Campo, que de uma perspectiva ou de outra, ficam distantes das políticas públicas para Educação do Campo.

É nesse espaço de contradições que a pesquisa se realiza, com o propósito de entender relações que os jovens alunos, cujas famílias produzem sua existência em um Assentamento, estabelecem com a escola na qual estudam, com as dinâmicas culturais e com a experiência escolar que ali são construídas cotidianamente, e nas quais se reproduzem, em parte, as contradições que marcam a vida social no Brasil contemporâneo.

Do ponto de vista de buscar situar a questão dos sujeitos da Educação do Campo, pode-se trazer as contribuições de Cherubin (2015), que discute a proposta de educação para os povos do campo nestes três espaços: no MST (movimento social); na articulação por educação básica do campo; e ainda nas políticas da educação do campo. Para ela, há diferenças fundamentais entre estes debates, e o quadro síntese a seguir expõe algumas diferenças:

QUADRO 1 - SÍNTESE: EDUCAÇÃO DO MST, PROPOSTA DA EDUCAÇÃO O CAMPO NAS CONFERÊNCIAS, POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

| Educação do MST | Proposta da educação do campo nas conferências | Política pública de educação do campo |
|---|--|---|
| Formação integrada com a vida/trabalho | Ligada aos movimentos sociais | Formação que leve em conta a especificidade do campo |
| Formar sujeito crítico, militante com conhecimento | Formar sujeitos críticos com conhecimento | Formar com conhecimento |
| Vinculada com a luta pela terra | Ligada à comunidade; à realidade do campo | Com a participação da comunidade |
| Auto-organização dos estudantes, como aspecto formativo/educativo | Auto-organização dos estudantes/construção da proposta educativa | Auto-organização dos estudantes, participação/democrática |
| Professores críticos, valorizados, que conheçam, participem da luta | Professores que conheçam a realidade do campo, valorizados | Professores formados que respeitem a diversidade do campo |

FONTE: MST, 1999; 2005; Brasil, 2002a, 2002b, 2008b, 2010; I CNEBC, 1998; IICNEC, 2004. Quadro síntese elaborado por Cherubin (2015).

Observando o quadro, percebe-se que à medida que muda o campo de discussão, muda também a intencionalidade do debate, e com isso recoloca-se a discussão em outro patamar. Ao considerar estudos como este apresentado por Cherubin (2015), é possível entender que talvez esteja aí, no afastamento em relação aos conceitos essenciais dos movimentos sociais de origem da Educação do Campo, a resposta para as inúmeras críticas às políticas e programas instituídos pelo Estado, pois em sua construção são menos consideradas as proposições da Educação do Campo – e praticamente elas se distanciam acentuadamente do que defendem os movimentos sociais, entre eles o MST.

Percebe-se que no campo de origem, no interior dos movimentos sociais, em especial o MST, as ações são marcadas pela radicalidade no enfrentamento da luta de classes, e na luta pela terra; já quanto às proposições da Educação do Campo no âmbito das Conferências evidencia-se a intencionalidade de estabelecer mediações entre diferentes sujeitos, mantendo vínculos com as comunidades e movimentos; e quando as discussões ganham espaço no campo das políticas, a luta de classe desaparece, enfatizando-se a diversidade e a especificidade.

No período em que nascem as discussões e o movimento por educação do campo, os envolvidos nos processos buscavam externar elementos que identificassem os sujeitos e as organizações envolvidas. No texto da coleção denominada Por uma Educação Básica do Campo (1998), entre vários outros elementos destaca-se um trecho que evidencia um pouco deste esforço: “chegou-se a um consenso sobre o específico da ‘educação Básica do campo’, ou seja, que leve em conta a **cultura**, as **características**, as **necessidades** e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 15, grifo nosso).

Do ponto de vista teórico, este esforço resultou em elementos gerais e bastante amplos. Constata-se na vasta literatura disponível sobre o tema que, para alguns pensadores da Educação do Campo que tem maior aproximação com o MST, as questões incluem outros elementos como a necessidade de transformar a escola, o trabalho, enfrentar a luta de classes, utilizar a pedagogia socialista, discutir a relações com o modelo de agricultura e a agroecologia; porém, este não é o debate geral no âmbito do movimento mais amplo.

De antemão é importante considerar que, embora existam consensos sobre o ponto de partida do surgimento da articulação da Educação do Campo, nem sempre os princípios fundantes, objetivos, lutas e a radicalidade das proposições são os mesmos. O MST constitui como princípios fundamentais a identidade e luta de classes, história, cultura, luta pela terra, trabalho; a rigor estes elementos não estão presentes em todas as experiências dos vários movimentos que compõem a Educação do Campo e nem tão pouco nas políticas dos governos.

Embora se possa considerar que a origem, constituição, objetivos das várias organizações que constituem o movimento por Educação do Campo sejam diferentes, com causas específicas, em geral apresentam questões e elementos comuns, o que têm permitido a unificação em torno de determinadas lutas. Contudo, deve-se sublinhar que o distanciamento em alguns elementos centrais do movimento social de origem pode estar relacionado às concessões pelas quais se tornou possível a construção de políticas que representam retrocessos e até mesmo a “invasão do conceito”, já apontada em textos como os de Caldart (2013).

Estes elementos podem contribuir para se compreender as formas pelas quais a escola de assentamento se materializa no caso particular em estudo. Tratando-se de uma escola que se orienta por indicações do setor de educação do MST, também se encontra

marcada, hoje, pelas influências do Movimento por uma Educação do Campo, bem como pelas políticas que passaram a ser implementadas pelos governos distanciando-se, assim, de alguma forma, de elementos originários de sua criação.

Essa análise permite colocar em destaque, que teoricamente, na perspectiva aqui assumida, a escola é entendida com uma construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Entende-se que este conceito pode contribuir para explicar elementos presentes na experiência escolar originada nas lutas do movimento social, que não aceita reproduzir a escola capitalista, evidenciando-se assim a força que os sujeitos da educação imprimem em suas ações. Mas ao mesmo tempo, apesar dos avanços que podem ser apontados, essa construção é marcada pelas determinações estruturais e conjunturais que dificultam a realização das propostas e que criam embates e tensões.

Assim, a pesquisa está sustentada na pressuposição de que a escola tem sua história documentada, oficial, que necessita ser compreendida, mas que para além dela há uma história não documentada, que é construída cotidianamente pelas ações dos sujeitos, neste caso os sujeitos do campo. A experiência escolar vai sendo produzida nos embates, nas apropriações e nas resistências, uma vez que as normatizações e definições legais são apenas uma parte da construção social que se realiza em cada escola.

Portanto, a problemática que aqui se coloca toma como referência a existência de um espaço específico de escolarização que vem sendo produzido a partir dos movimentos sociais, que se agrega às configurações do movimento denominado Educação do Campo, e que apontam para a existência de uma Escola do Campo que deve ser pensada especialmente para os sujeitos do campo. Por outro lado, ainda que houvesse uma configuração inicial para identificar tais sujeitos – os Sem Terra – o desenvolvimento das lutas e a conquista dos espaços institucionais das últimas décadas recolocaram a questão da diversidade das populações do campo brasileiro, que incluem quilombolas, ribeirinhos, indígenas, um complexo conjunto de culturas, necessidades e perspectivas que precisam ser levadas em conta.

Pensar uma escola do campo, assim, é uma tarefa que tem se mostrado complexa, embora urgente e imprescindível na configuração educacional da escola pública brasileira. Pontos de convergência e pontos de distanciamento são hoje tema de debates e de novas disputas, o que revela a procedência de manter em foco o debate sobre especificidades e aproximações entre os diferentes modos de fazer escola no caso brasileiro.

Essas considerações permitem situar a posição levada pela pesquisadora para o trabalho de campo, na qual se reconhece o esforço dos movimentos sociais para definir seus objetivos em relação à escolarização desejada para os sujeitos do campo. Mas também se apontam as transformações ocorridas nas proposições de origem à medida que são incorporadas pelo movimento ampliado de Educação do Campo, e finalmente pelo processo de institucionalização de algumas delas por meio de ações políticas, em especial no âmbito do Governo Federal.

Assumindo a existência desse espaço de avanços, mas também de contradições e embate, abre espaço para a problematização dos significados que podem ser atribuídos, hoje, à especificidade da Educação e da Escola do Campo, que orientou a reivindicação por uma política de livros didáticos especialmente feitos para os alunos que estudam em áreas rurais, como se apresentará a seguir. As perguntas iniciais formuladas com base nas ideias apresentadas até aqui – como pressuposições levadas para o trabalho de campo – agregam-se às elaborações sobre os livros didáticos, possibilitando a construção do problema central da tese.

2.3 PNLD, PNLD CAMPO: LIVROS PARA TODOS? OU LIVROS ESPECÍFICOS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO?

Entre as reivindicações que foram fortalecidas no âmbito da Educação do Campo, situa-se a questão da produção de materiais específicos para Escolas do Campo. Com base na defesa da especificidade das populações, da vida, do trabalho no campo, durante a primeira década de 2000 construíram-se articulações em torno da ideia de que materiais específicos seriam mais adequados ao desenvolvimento dos conteúdos escolares.

A pesquisadora tem compartilhado essa compreensão ao longo de sua trajetória como militante e professora em escolas do campo. No entanto, o desenvolvimento de pesquisa no curso de Mestrado, iniciada para discutir a possibilidade de produção de livros específicos, trouxe a oportunidade de elaboração de uma das primeiras discussões acadêmicas na pós-graduação sobre o PNLD-Campo.

Esta experiência de análise do programa gerou um conjunto significativo de questões que conduziram posteriormente ao projeto para o doutorado. Ao mesmo tempo em que ele materializava o atendimento a uma reivindicação – com a qual havia concordância plena da pesquisadora – as análises possíveis naquele momento apontavam

graves distorções e equívocos no Programa Escola Ativa, iniciado na década de 1990, e também nos poucos livros que foram aprovados no PNLD-2013, para a escolha das escolas localizadas em áreas rurais. Também apontavam questões relativas à concepção de livros integrados ou multidisciplinares que provocavam questionamentos.

Inicialmente, segundo apontado por Vieira (2014), em resposta a todas as discussões motivadas pelo movimento por *Educação do Campo*, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi proposto o Programa Escola Ativa, destinado às *escolas multisseriadas*. Introduzido no Brasil em 1997, por meio de ações financiadas pelo Banco Mundial, representado pelo MEC e administrado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FNDE), o programa permaneceu em execução durante os governos que se seguiram. Ele foi entendido como “uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais. [...] Para garantir a melhoria da qualidade da educação no meio rural, o projeto utiliza módulos e livros didáticos e paradidáticos especiais”⁵.

De acordo ainda com Vieira (2014), a existência desse programa deve ser examinada atentamente como uma permanência do modelo de Educação Rural, muito mais do que uma expressão da proposta de Educação do Campo, embora tivesse sido originada como uma resposta às demandas por atendimento específico às populações rurais. A opção por modelos específicos de materiais tem referências históricas que necessitam ser examinadas atentamente, uma vez que justificaram ações de supersimplificação de conteúdos e procedimentos para ajustar a escolarização a supostas necessidades dos alunos de áreas rurais.

Levanta-se a hipótese de que a educação rural, amplamente criticada como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra – os agricultores familiares –, foi substituída, no programa do MEC, por uma concepção liberal, a Escola Ativa, com características civilizatórias e urbanocêntricas de “preparação para o trabalho”, no sentido de subtrair a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês. No embate com esse movimento, a resposta do Estado, ao optar pelo Programa Escola Ativa, parece, assim, identificar-se como uma reação no sentido de diminuir a pressão por parte dos movimentos sociais, mas continuar reproduzindo o modelo de educação rural (RIBEIRO, 2012).

⁵ Notícia divulgada pela Comunicação Social em 13 fev. 2009. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12106:escolas-rurais-receberao-livros&catid=222>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Contudo, Vieira (2014) afirma que com a presença do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal, o Programa Escola Ativa passou por modificações e manteve-se ainda financiado pelo Banco Mundial até 2007. Algumas características do projeto provocaram críticas⁶. Trata-se de uma ação que inclui a formação de professores e a produção de materiais didáticos específicos. As constantes discussões dentro do próprio Ministério resultaram na modificação dos manuais destinados à formação de professores, inicialmente reproduzidos do modelo utilizado pela Colômbia em suas escolas em áreas rurais.

Embora houvesse pressões sobre o Governo para o encerramento do programa, o que aconteceu foi a sua incorporação dentro da estrutura do Ministério da Educação, como parte do Plano de Desenvolvimento da Escola, de certa forma desconsiderando as críticas que aconteceram dentro das universidades, e as denúncias e críticas que também foram feitas pelos movimentos sociais e pelo Movimento por Educação do Campo, divulgadas inclusive pela mídia.

Em 2011, de alguma forma como resposta às críticas formuladas, em especial no que se referia à qualidade dos materiais oferecidos no Programa Escola Ativa, uma nova proposta de atendimento de escolas multisseriadas do campo culminou com o lançamento, em 2012, de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo, o PNLD-CAMPO (VIEIRA, 2014).

Para situar o Programa Nacional do Livro Didático, deve-se destacar que se trata de “importante e consolidado programa dentro do MEC, iniciado com essa denominação em 1985, pois em função dele são avaliados, escolhidos, adquiridos e distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas, nos diferentes segmentos e para as diferentes disciplinas escolares”. Do ponto de vista específico, o PNLD-Campo “passa a ser um programa específico para atender as escolas do campo de Ensino Fundamental Anos Iniciais, em especial as escolas multisseriadas, com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas” (VIEIRA; GARCIA, 2016).

De acordo com Vieira (2014), a partir do edital de convocação 05/2011 – CGPLI, por intermédio da SECAD e do FNDE, através do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, foi lançado oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático,

⁶ Os parágrafos sobre o programa Escola Ativa são versões modificadas do texto da dissertação de Vieira (2014) e do capítulo publicado por Vieira e Garcia (2016).

tendo como objetivo distribuir livros didáticos para as escolas públicas localizadas no meio rural.

Ainda segundo a autora, em consequência desse edital outros documentos foram produzidos e divulgados para organizar as ações do programa, culminando com o processo de escolha dos livros que aconteceu em dezembro de 2012. Entre esses materiais destacam-se o Edital de convocação 05/2011, o Guia de livros didáticos PNLD Campo 2013, a Carta aos Secretários de Educação e Diretores de Escola do Campo enviada pelo MEC/2012, e a Carta Circular 28/2012 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC, de novembro de 2012.

Devidamente analisados na dissertação produzida pela pesquisadora (VIEIRA, 2014), foi possível evidenciar que a concepção de Educação do Campo produzida no âmbito dos movimentos sociais foi apropriada e incorporada aos documentos oficiais. Em especial, destacam-se nos documentos referências à necessidade de respeito à identidade dos sujeitos do campo e à necessidade de superar o caráter fragmentário dos conteúdos de ensino, integrando-os e tornando-os significativos. Também foi possível constatar que a avaliação dos livros para o PNLD-Campo foi feita com apoio de pesquisadores que estavam ligados à produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, naquele momento.

De acordo com o Guia do Livro Didático, que orienta a escolha pelos professores, naquele primeiro edital foram inscritas 18 obras, mas apenas duas coleções foram aprovadas e disponibilizadas para a escolha nas escolas. O edital convocou coleções didáticas “consumíveis” em todos os componentes curriculares (Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), diferenciando-se nesse aspecto do que era solicitado usualmente no PNLD – ou seja, livros consumíveis apenas para o 1º e 2º anos, nos livros de alfabetização e letramento.

Apesar de aprovar os livros, os avaliadores apontaram críticas como a que segue, evidenciando a existência de problemas nas obras distribuídas aos alunos:

Nota-se, porém, que questões centrais da vida campesina, relativas a organizações sociais e luta pela terra, são pouco abordadas, bem como as relações entre cidade e campo. [...] O campo não aparece da mesma forma em todos os componentes curriculares, variando desde uma discussão de temas próprios, como em Geografia e História, até seu uso como pano de fundo, como na Matemática. A relação campo-cidade, considerando-se possibilidades de interação entre campo e cidade, é feita de forma pontual. (BRASIL, 2012, p. 32, sobre o Livro A).

Para sintetizar as conclusões obtidas pela análise dos livros naquela edição do Programa, pode-se dizer que: a) conteúdos relacionados à vida no campo não foram incluídos (por exemplo, unidades de medida usadas cotidianamente pelos moradores do campo); quando alguns elementos foram incluídos, isso se fez de forma genérica: os indígenas e a diversidade de suas culturas, por exemplo, não são contempladas nos livros; as imagens do campo reproduzem, ainda, estereótipos; e a relação cidade-campo muitas vezes foi apresentada de forma inadequada, ignorando a interdependência e estabelecendo distinções equivocadas (VIEIRA, 2014).

No conjunto, estas questões apontadas de forma sucinta podem dar pistas de como algumas políticas e programas, a exemplo PNLD-Campo, são alvos de inúmeras críticas baseadas em problemas evidenciados nos materiais e no próprio processo de produção dos livros, principalmente pelo fato da produção ser realizada por editoras comerciais. Apesar de serem obrigadas a cumprir os critérios dos editais e de recrutarem autores entre grupos de pessoas ligadas às discussões sobre a Educação do Campo, as editoras são empresas cuja finalidade é o lucro. Aqui, deve-se lembrar que os livros são produtos, são mercadoria, como tal se submetem à lógica do mercado (APPLE, 1995).

De maneira geral, dentro de um Programa que resultou também de reivindicações por um material mais próximo à realidade dos alunos, outra pesquisa realizada constatou que os sujeitos a quem é destinado o livro não se enxergam no material, embora ele tenha sido feito especificamente para uso em escolas do campo. Como consequência, apesar de todo o investimento anual – são consumíveis em todas as séries, portanto são comprados novamente pelo Governo Federal a cada ano – esses livros têm sido pouco utilizados no trabalho pedagógico das escolas. Esse foi o resultado encontrado por Borowicc (2016), uma das poucas pesquisas já realizadas sobre o programa e sua presença nas Escolas do Campo.

Problemas também foram identificados no processo de escolha dos livros, que são destaque na pesquisa dessa mesma autora. Conforme apontado por Borowicc e Garcia (2016),

Constatou-se que o tempo dado aos educadores nos processos de escolha é insuficiente para fazer a análise dos livros e a discussão na escola, consideradas atividades necessárias pelas professoras. As educadoras têm dificuldades de tempo e de acesso à internet (ou porque não está disponível em todos os espaços ou porque as professoras dizem ter pouca habilidade com essa forma de acesso à informação). Isso ocorre tanto para acessar os Guias do Livro Didático (disponíveis na página do Ministério da Educação), como para examinar as obras que foram aprovadas (BOROWICC; GARCIA, 2016, p. 222).

Quanto aos elementos que interferem na escolha das professoras, as colaboradoras da pesquisa que foi realizada em escolas de assentamento destacaram alguns pontos que merecem ser considerados. Ao realizar a escolha dos livros dentro do PNLD-Campo, as professoras afirmaram que levam em consideração: a) a adequação dos conteúdos à proposta curricular da rede municipal, apontado como primeiro e principal critério de escolha dos livros; b) a preocupação em selecionar um livro que permita o diálogo com outros programas e materiais que elas, obrigatoriamente, devem incorporar às suas aulas – por exemplo, os direitos de aprendizagem e o planejamento por sequências didáticas propostas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; c) e finalmente a adequação à realidade dos educandos (BOROWICC; GARCIA, 2016, p. 223).

Borowicc (2016) revela que o edital prevê processos de escolha por rede de ensino e não por escola, que repercutem na compreensão da autonomia dos professores para escolher seus materiais de ensino. Dessa forma, há necessidade de manter as pesquisas sobre a temática, ampliando as análises sobre os significados e as consequências de separar os programas para as escolas urbanas e as que se localizam em áreas rurais, com critérios de avaliação e da produção das obras, de organização dos processos de seleção entre outros aspectos diferenciados.

Em síntese, as pesquisas que começam a ser divulgadas indicam problemas na decisão de tratar em programas distintos a distribuição de livros didáticos da área de escolas urbanas e do campo. Um dos elementos a colocar em debate é o fato de que os livros do PNLD-Campo se apresentam como excessivamente simplificados em relação aos livros do PNLD, trazem menos conteúdos, além de apresentar problemas relacionados a preconceitos e estereótipos.

Os livros do PNLD-Campo foram objetos de análise no trabalho de dissertação da pesquisadora (VIEIRA, 2013), no qual foi constatado que elementos constitutivos da proposta da Educação do Campo, produzidos desde os movimentos sociais e pela pesquisa acadêmica, foram apropriados pelos documentos oficiais. Porém, ao analisar os

livros aprovados, percebeu-se que os critérios estabelecidos no edital são atendidos apenas em parte, tais como respeito à diversidade de situações campo; também não foram incorporados alguns conhecimentos específicos e, além disso, encontram-se equívocos e formas preconceituosas de entender a vida social nesse espaço específico.

No espaço da contradição, a discussão sobre a possibilidade de livros específicos para a Educação do Campo gestada por consequência do PNLD-Campo também pode ser o espaço para discutir a necessidade de programas de apoio à produção local – não como forma menor e, portanto, empobrecida de levar o conhecimento aos alunos, mas como projeto de valorização da cultura do campo e da ação profissional dos educadores que ali atuam (VIEIRA, 2013, p. 143).

A necessidade de livros específicos foi apresentada de forma recorrente nos documentos produzidos pelos movimentos sociais que constituem a articulação por uma Educação do Campo, e também naqueles produzidos pelos governos, como no Art. 4º. VIII – do Decreto nº 7.352/2010, que aponta a demanda por uma “produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo” (BRASIL, 2010a).

A existência do programa que já atende os anos iniciais do ensino fundamental e a possibilidade de que este programa se estenda para anos finais do ensino fundamental e ensino médio é umas das preocupações no âmbito desta pesquisa. Relembra-se que o programa específico de livros para escolas localizadas em áreas rurais, o PNLD-Campo, foi criado pelo Governo Federal para atender reivindicações dos movimentos sociais e da legislação, baseadas na defesa de que há “especificidades das escolas do campo”. No entanto, as pesquisas vêm apontando um conjunto significativo de dificuldades e problemas, tanto na organização do programa em nível do sistema, como na produção das obras pelas editoras e nos processos de escolha pelos professores, nas redes de ensino e nas escolas.

Trata-se de uma questão que está sendo rediscutida no âmbito da Educação do Campo, uma vez que a ideia de especificidade traz ambiguidades e necessita ser retomada. Essa é a proposição feita por Mendes (2017), cuja tese está voltada a compreender os significados de especificidade que circulam na cultura escolar, entendendo que houve uma naturalização do conceito e que, hoje, é interessante e necessário rediscutir esses significados diante das novas configurações políticas e educacionais no Brasil, após os governos do Partido dos Trabalhadores.

Assim, a problemática em torno da qual se estrutura a pesquisa realizada insere-se no entrecruzamento das questões até aqui analisadas: a questão de uma escola específica para o campo, a questão das especificidades relativas aos sujeitos escolares que vivem no campo e, finalmente, uma terceira questão sobre a especificidade de materiais de ensino e aprendizagem, em particular de livros didáticos para os alunos do campo.

Deve-se chamar a atenção para o fato de que os livros escolares são entendidos como artefatos da cultura escolar que expressam os conhecimentos que são valorizados em uma sociedade, em cada momento histórico. Evidenciam modos de ensinar e valores, constituindo-se como espaços de memória (ESCOLANO, 2001). Por outro lado, definem parte das condições em que ensino acontece (APPLE, 1995) e cumprem uma função importante na definição dos conteúdos e programas (CHOPPIN, 2004).

Portanto, poder-se-ia afirmar, com apoio nas teorias hoje disponíveis no campo da Manualística⁷, que os livros especialmente produzidos para alunos que vivem em áreas rurais no PNLD-Campo, materializam de alguma forma a especificidade desejada e defendida no âmbito da Educação do Campo. Essa afirmação, embora não redigida na forma de hipótese, orientou as decisões na trajetória da pesquisa na direção do estudo das relações entre os jovens, as dinâmicas escolares e a presença dos livros didáticos, a partir das especificidades decorrentes de ser uma escola localizada em assentamento da reforma agrária.

Considera-se, então, como pressuposição ancorada nos estudos anteriormente realizados, que há questões complexas a serem discutidas na problemática da produção de livros didáticos para grupos específicos, como é o caso do PNLD-Campo. Em busca desse aprofundamento teórico, e entendendo a necessidade de ouvir o ponto de vista dos sujeitos escolares, fez-se a opção por uma pesquisa de natureza etnográfica, como se detalhará a seguir.

⁷ O termo tem sido utilizado no contexto acadêmico espanhol para designar o campo de estudos sobre os manuais escolares que se fortaleceu nas últimas décadas em diferentes países, e que inclui pesquisas em diferentes abordagens e perspectivas (ESCOLANO, 2001).

2.4 SOBRE AS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA: ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A etnografia educacional chegou ao Brasil a partir da década de 1980, no momento em que a resistência à Ditadura Militar (1964-1984) provocava a produção do conhecimento a dar respostas às questões da desigualdade social e também à necessidade de recuperar os espaços da democracia que haviam sido subtraídos pelo Golpe Militar de 1964.

Nesse contexto, a pesquisa participante, com alto grau de envolvimento dos pesquisadores com as comunidades, era uma opção frequentemente utilizada pelos pesquisadores educacionais. A década de 1980 trouxe ao Brasil a perspectiva dos pesquisadores que atuavam no Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), do México, e que defendiam a etnografia como uma forma de produzir conhecimentos sobre a escola, ampliando o olhar antropológico por meio de uma abordagem histórica – apoiada em Gramsci, entre outros autores.

A partir da década de 1990, a pesquisa educacional brasileira incorporou contribuições de diferentes autores e houve um crescimento dessa alternativa para efetivar a aproximação com o espaço da escola e compreender os processos que ali são constituídos, cotidianamente. Garcia (2001) desenvolveu estudos para compreender a face da etnografia educacional que se constituiu no país, a partir do diálogo e do confronto entre as diversas matrizes que circularam nas décadas de 1980 e 1990.

Entre sentidos estritos e ampliados, o que se tem hoje é um conjunto de formas de estudar a escola que foram marcados pela compreensão do conceito de cultura como elemento central para examinar as dinâmicas que ocorrem na escola. As observações realizadas de diferentes formas – participante ou sistemática – tornaram-se estratégias de trabalho empírico, muitas vezes complementadas e às vezes substituídas por entrevistas em profundidade, além de outras técnicas que permitem a produção dos dados pelo pesquisador.

De qualquer forma, o que resultou desse processo é a compreensão de que fazer etnografia educacional exige transformações nas formas de produzir conhecimento originárias da Antropologia, uma vez que se trata de estudar a escola, a escolarização,

mas em sociedades complexas (ERICKSON, 1984; ROCKWELL, 1987; GARCIA, 2001).

A opção, nesta tese, foi pela produção de conhecimento de forma lenta e gradual, observando, conversando, propondo instrumentos específicos para levantar informações, fazendo entrevistas rodas de conversa e realizando análise documental. A pesquisadora atua na escola e isso foi tomado como um elemento a ser controlado, por meio das estratégias de pesquisa e dos instrumentos utilizados, bem como pela reflexividade permanente, tal como sugerido por Bourdieu (1998).

A proximidade da pesquisadora com a situação de escolarização estudada foi aceita na perspectiva de que permitiu levantar problemáticas que não estariam disponíveis para outros sujeitos, externos à escola. Ao mesmo tempo, a leitura dos trabalhos de Rockwell (1987, 1997) ao longo de toda a pesquisa foi referência fundamental para guiar os procedimentos e especialmente para balizar o diálogo entre o teórico e o empírico, condição para a construção etnográfica pretendida.

Assim, ainda que reconhecidos os limites à realização de uma etnografia no sentido estrito (GARCIA, 2001), a proposição da tese está sustentada na produção que se realizou ao longo de dois anos de trabalho empírico, no interior da escola, com o afastamento da pesquisadora de suas atividades profissionais, concentrando sua presença em torno das atividades de pesquisa. As estratégias de trabalho no campo foram variadas, concordando-se com a perspectiva de que não se deve confundir rigidez com rigor, no caso dos procedimentos metodológicos (BOURDIEU, 1998, p. 26).

Dessa forma, a pesquisa procurou trazer para o centro do trabalho a problemática das especificidades de uma escola de assentamento, observadas e analisadas pela pesquisadora em suas atividades naquele espaço, mas também a partir de elementos que foram colhidos por meio de análise documental e com a utilização de vários instrumentos de pesquisa construídos especialmente para evidenciar a opinião de professores e a voz dos jovens alunos sobre os temas em pauta (apresentados como Apêndices ao final do texto).

A problemática que guiou a pesquisa empírica está relacionada aos elementos que compõem as dinâmicas em uma escola de assentamento, que atende jovens de ensino médio, com vistas a compreender relações que podem ser estabelecidas entre as demandas por especificidades em sua escolarização, com base nas proposições decorrentes das orientações do MST, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular,

determinada e, finalmente, diante da existência e fortalecimento de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD-Campo), diferenciados daqueles usados por alunos das escolas urbanas.

A pesquisa empírica foi desenvolvida, então, na busca de explicitar elementos que compõem dinâmicas culturais em uma escola específica, a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em um assentamento de reforma agrária, de nome José Maria, município de Abelardo Luz-SC. Optou-se por desenvolver a análise empírica em abordagem que articula contribuições da Sociologia, da Antropologia e da História, na perspectiva recomendada por Rockwell (1997) e por Schmidt e Garcia (2008), para estudos em casos que focalizam as relações entre cultura, escola e ensino.

Mas aponta-se, aqui, a dimensão didática que também caracteriza o estudo realizado. Em última instância, como parte de tais dinâmicas que são produzidas pelos sujeitos escolares em uma situação particular de escolarização, interessa à pesquisa iluminar alguns elementos das relações dos jovens estudantes de uma escola do campo com seus livros didáticos. Especialmente, é interessante compreender tais relações uma vez que eles usam os mesmos livros que estudantes de escolas situadas em áreas urbanas e, ainda, que existe um forte movimento de defesa da ideia de que se devem produzir livros específicos para as escolas situadas em áreas rurais – como já vem acontecendo no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental.

A estrutura do texto da tese respeita a recomendação para relatórios de etnografias, no sentido de apresentar inicialmente algumas pressuposições que guiaram a pesquisa desde seu início, o que se fez neste capítulo, nas três seções anteriores. Os detalhes quanto aos procedimentos de campo e instrumentos utilizados foram apresentados na introdução, para situar o caminho percorrido e informar sobre as escolhas feitas pela pesquisadora do ponto de vista da metodologia.

Contudo, alguns elementos são acrescentados aqui para explicitar a concepção de etnografia que foi assumida na pesquisa, particularmente com apoio nas elaborações de Rockwell (1987, 1997) e em trabalhos que utilizaram essas mesmas fontes como Garcia (2001) e Garcia e Romanelli (2010), entre outros.

O primeiro elemento a destacar refere-se à necessidade e importância de registrar, ao início do trabalho de campo, as pressuposições que pesquisador leva para o trabalho empírico, uma vez que é delas que decorrem as perguntas formuladas e também as formas

de explicar a realidade. São, em certo sentido, as lentes que o pesquisador usa para olhar o mundo social, pois não há entrada em campo sem teorizações anteriores.

Para o pesquisador, o registro de suas principais posições conceituais ao início da pesquisa é uma das estratégias que contribuem para exercer controle sobre suas análises e sobre as transformações que podem derivar do seu contato com a empiria. Incorporadas ao texto final no relatório de pesquisa, contribuem para os leitores avaliarem a construção realizada, identificando conceitos que foram transformados, mas também indícios de possíveis enviesamentos na produção dos dados em consequência das concepções prévias do pesquisador.

Um segundo ponto a destacar diz respeito ao entendimento de que a observação participante, de longa duração, é fundamental para compreender os processos de reprodução e produção social que ocorrem no espaço escolar. Acompanhada de registros e da análise paralela desses registros, a observação se encaminha ao início de forma ampla, para ganhar maior focalização à medida que as perguntas de pesquisa são reformuladas, por efeito do trabalho empírico e teórico, simultaneamente.

Ainda quanto aos procedimentos, entende-se que a etnografia educacional – e especialmente a escolar – deve incluir outras estratégias que permitem maior aproximação com os sujeitos escolares, para conhecer seus pontos de vista sobre os temas que estão em foco, no âmbito da experiência escolar que vivenciam, mas que também produzem no cotidiano das escolas. Nesse sentido, instrumentos como questionários, entrevistas, conversas informais, realização de atividades individuais e coletivas, rodas de conversa, entre outros, contribuem para recolher informações e para estabelecer diálogos com os sujeitos permitindo manifestações de opinião, concordâncias e discordâncias, tanto aos grupos como para os sujeitos, individualmente. Para além disso, a análise de documentos externos e internos à escola, contribuem para estabelecer relações com outras realidades e para inserir a escola, para além de sua existência particular, situada, no espaço social mais amplo, com seus contextos e determinações estruturais.

O terceiro ponto a destacar quanto à forma de compreender a pesquisa etnográfica realizada refere-se à reconstrução que se faz dos processos que foram objeto de atenção, por meio das análises, compreendendo-se que são aproximações com a vida das escolas e dos sujeitos, realizadas nas condições possíveis e, portanto, limitadas. Embora a concepção teórica exija a articulação de diferentes níveis analíticos e a explicitação da

complexidade das relações estudadas, de forma a compreender a situação particular estudada no âmbito de processos sociais e culturais mais amplos, o que resulta do trabalho científico realizado são explicações plausíveis, mas sujeitas a outras interpretações com base em novas investigações.

Finalmente para a pesquisa que se volta à compreensão da escolarização, encontrou-se no conceito de experiência escolar um elemento que permite articular diferentes elementos que constituem

[...] a trama complexa na qual atuam as tradições históricas, as variações regionais, numerosas decisões administrativas e burocráticas, consequências não previstas do planejamento técnico e interpretações particulares que os professores e os alunos fazem dos materiais em torno dos quais se organiza o ensino (ROCKWELL, 1997, p. 14, tradução nossa).

Nesta concepção, a realidade escolar não é imutável e resistente às mudanças, como se entende em algumas concepções. Ela está sempre em transformação e a partir do conjunto de práticas cotidianas que os sujeitos apreendem conhecimentos, normas valores, “formas de viver e sobreviver”, com apontado por Rockwell (1997, p. 16), que lembra ainda a necessidade de reconhecer a distância entre os processos de transmissão e de apropriação.

Assim, define-se o corte das análises em torno do conceito de experiência escolar para analisar as relações que os jovens estabelecem com a escola, em suas múltiplas questões e especificidades, e com os livros didáticos em particular, enquanto um elemento da cultura escolar que permite colocar em discussão as diferentes dimensões dessa experiência, articulando-as com os processos sociais e culturais que constituem a realidade das escolas e da vida brasileira, hoje.

Após essas considerações de caráter teórico e metodológico, segue-se uma descrição analítica do campo empírico, que permitirá evidenciar parte das dinâmicas que são constituídas pelos sujeitos naquele espaço social, entremeando elementos da história oficial e da história cotidiana que dão materialidade à escola Paulo Freire.

A partir dessa aproximação, os capítulos seguintes colocam em destaque os jovens alunos e suas relações com os livros, elemento da cultura escolar que foi escolhido aqui para problematizar as tensões – materializadas nos livros didáticos – entre uma educação escolar pautada no universal ou na particularidade. Este tema está em pauta nas discussões

sobre a especificidade desejada às escolas do campo, na questão focalizada na pesquisa aqui relatada e na tese enunciada ao final do texto.

3 UMA ESCOLA CONQUISTADA: O CAMPO EMPÍRICO E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

A familiaridade com a presença da escola na vida social ocultou aos educadores, por muito tempo, a complexidade que está contida nas formulações sobre finalidades, objetivos e formas de organização do trabalho escolar. Se, em momentos anteriores da vida social no ocidente as finalidades desse processo eram claramente reconhecidas, como afirmado por Dubet e Martucelli (1998), hoje há grandes incertezas e interrogações sobre a escola e suas funções.

Em particular, esta é uma questão que merece algumas considerações iniciais nesta tese com caráter introdutório ao capítulo, para problematizar os significados da escolarização para populações específicas, neste caso, para os sujeitos do campo. Assim, recorre-se a alguns autores para problematizar concepções de escola e posteriormente delimitar aquela que sustenta a argumentação no texto e que dirige a pesquisa realizada.

Ao analisar a escola é necessário antes de tudo considerar que historicamente ela se materializou em formas e objetivos diferentes, de acordo com o período histórico, formação social, modo de vida e cultura, constituindo-se como necessidade para determinadas sociedades ou, em outras situações e a partir de outras perspectivas, como um produto destas. No entanto, segundo Enguita (1989, p. 129), é necessário compreender a história da escola no ocidente como uma história de conflitos e embates, e não na perspectiva de desenvolvimento progressivo ou de evolução: “mais do que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções”.

Para o autor, é necessário compreender as relações entre a origem da escola de massas e o desenvolvimento do capitalismo. O processo de formação dos estados modernos foi “desencadeador da expansão do ensino”. Também aponta que “as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles, mas por razões a eles alheias” (ENGUITA, 1989, p. 130). As necessidades do capitalismo em termos de mão de obra “foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e nas quatro paredes da escola” (p. 131). Contudo, segundo Enguita, não é difícil compreender por que o capitalismo foi “tão capaz de dar forma à escolarização”, o que o autor explica por meio de alguns pontos que foram parafraseados a seguir:

- a) as grandes empresas capitalistas sempre exerceram grande influência sobre o poder político;
- b) além das autoridades públicas, foram os “filantropos” que puderam prover de fundos uma grande quantidade de iniciativas privadas, as que se ajustavam aos seus desejos e necessidades;
- c) os supostos beneficiários das escolas sempre as viram como um caminho para o trabalho assalariado e aceitaram sua subordinação às demandas das empresas;
- d) as escolas, como organizações, têm elementos comuns com as empresas, o que facilita o emprego das primeiras como campo de treinamento par o trabalho;
- e) as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como paradigma de eficiência e converteram-se em modelos para as escolas.

Segundo Saviani (2006), no capitalismo a escola tornou-se uma necessidade, organizada em duas modalidades de Educação, distintas e separadas:

Uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos serviços físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (p. 155).

Essas relações também foram analisadas por Manacorda (2010), que afirmou:

É fato sabido que a escola, qualquer que seja o aspecto e conteúdo que assuma, permanece o lugar da formação das jovens gerações pertencentes à classe dominante, e que as classes subalternas a ignoram. As crianças e jovens pertencentes a essas classes não têm um lugar estabelecido para a sua formação, ainda que isso não signifique, óbvio, que, de qualquer maneira, não se formem (p. 129).

Esta constitui uma leitura possível quanto aos efeitos da constituição dos sistemas escolares, na relação com o desenvolvimento do capitalismo. No entanto o entendimento da constituição da escolarização como um processo obrigatório e destinado às massas exige uma retomada conceitual, pois assim será possível encontrar elementos que, devidamente contextualizados, poderão auxiliar na compreensão da escola em suas formas de existência hoje.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 12), na teoria educacional tradicional a escola é compreendida ora como uma instituição – como na versão positivista, durkheiminiana – ou como um Aparelho do Estado – em versões críticas como a

althusseriana. Em ambas as perspectivas sobre a escola, “sua pertença ao estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal”.

O processo de escolarização, nessas concepções, transmite valores sociais universais ou dominantes, por meio de conhecimentos e também pela forma como realiza essa transmissão. Gradualmente, como explicam Dubet e Martucelli,

as crianças abandonavam o mundo particular das famílias e, ao crescer, tinham acesso a uma cultura universal, as grandes obras, à ciência que os faziam indivíduos, sujeitos tanto mais autônomos quanto mais houvessem interiorizado uma cultura da qual os mestres e professores eram mediadores (1998, p. 12, tradução nossa).

De um lado, a visão positivista se constituiu como hegemônica ao longo dos últimos séculos e, como afirmam os autores, embora possa ser considerada “ingênua [...] reina ainda em muitos espíritos” (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p. 12, tradução nossa). Por outro lado, as versões críticas da escola, que se desenvolveram especialmente nos anos 1960, colocaram em evidência a função exercida pela instituição escolar no sentido de reprodução da ideologia dominante e das relações sociais de produção, em perspectivas igualmente homogeneizadoras da escola.

No Brasil, a perspectiva de análise a partir do conceito de reprodução social ganhou espaço no campo educacional nas décadas de 1970 e 1980, especialmente ao final da Ditadura Militar (1964-1984). Essa perspectiva permanece como alternativa de análise da escola, ainda que reconstruída e transformada em um conjunto diverso de abordagens que, inclusive, se afastam da visão reprodutivista original, especialmente aquela presente nos trabalhos de Althusser.

Essa influência é aqui apresentada pela força que exerce, ainda, nas formas de compreender a escolarização enquanto um processo altamente excludente, no caso brasileiro, e em particular merece atenção pelas suas ressonâncias nas elaborações que constituíram os movimentos sociais do campo, em especial o MST, que se articulam em torno da Educação do Campo.

Bourdieu (1975) e Enguita (1989), autores que representam referências a essa compreensão acerca da escola, discutem esta instituição como um espaço de reprodução da sociedade capitalista. De acordo com eles, a escola incorpora os embates da luta de classes, assim a cultura social e a herança familiar interferem no sucesso ou no fracasso escolar. Nesta direção, pode-se destacar que a escola para a massa trabalhadora objetiva

oferecer uma formação com instrução mínima, centrada em formar indivíduos preparados para a forma de trabalho que caracteriza a sociedade capitalista.

Está, portanto, na origem da escola a separação entre ela e a vida dos alunos. Observando a história da escola e as formas pelas quais se constituiu a defesa da inclusão de todos nesta instituição, percebe-se que para o filho do trabalhador, o fato de frequentar a escola era, de certa forma, retirar-se do trabalho, em torno do qual girava a sua vida. Assim, por negar a particularidade das condições específicas dos tempos de vida, por construir na escola um mundo separado da vida real das crianças e dos jovens, por se afastar do trabalho, o universo da escola acabava sendo estranho a esses alunos, característica que, com algumas alterações produzidas pelas transformações na vida social e no trabalho, permanece até a atualidade.

Referindo-se à escola francesa em particular, podem-se estender análises feitas por Bourdieu (1978) ao sistema escolar que se consolidou naquele país.

As escolas do poder e, em particular as grandes escolas, colocam os jovens em recintos separados do mundo, espécies de espaços monásticos onde eles levam uma vida à parte, fazem retiro, retirados do mundo e inteiramente ocupados em se preparar para as mais "altas funções": aí, eles fazem coisas muito gratuitas, coisas que se costuma fazer na escola, puro exercício. Desde alguns anos quase todos os jovens têm tido acesso a uma forma mais ou menos completa e principalmente mais ou menos longa desta experiência (BOURDIEU, 1978, p. 3).

Essa característica de separação entre a vida e a escolarização caracterizou, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), uma determinada “forma escolar” que se estruturou desde o século XVII, na França. Em sua análise sócio histórica, os autores se opõem à concepção historiográfica continuísta no que se refere à educação – de forma similar ao que faz Enguita – e evidenciam a necessidade de compreender um certo “modo de socialização” que “aparece” nas sociedades europeias, em certa época: “[...] é uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Ela é inédita porque distinta, pois, “se autonomiza em relação a outras relações sociais”, o que tira dos grupos sociais suas prerrogativas e competências para ensinar as crianças e jovens, que até então aprendiam na própria vida. Instaura-se, então, um lugar específico para ensinar e aprender – a escola, “espaço cuidadosamente concebido e organizado” para esse fim (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Destaca-se a necessidade de entender “o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor”, considerando que esta forma escolar, “não acontece sem dificuldades, conflitos, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez sempre em crise” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). A crise que por vezes é atribuída à escola pode estar relacionada a esta forma escolar, que tem relação direta com o sistema e à estrutura do Estado.

Para os autores, “a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem ideia: uma unidade que não é a da intenção consciente” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9). E continuam sua explicação:

Começamos, então, pela “invenção” da forma escolar para compreender como, não sem dificuldades, um modo de socialização se impôs a outros modos de socialização; e para discernir também quais são as suas principais características e tudo o que faz parte desta configuração histórica singular, quando nossa tendência é acreditar que tal modo, não sendo natural, é, pelo menos, eterno e universal: a “pedagogia”, as “disciplinas”, etc. Para compreender, enfim, como a hipótese de uma “pedagogização das relações sociais” poderá explicar, de maneira paradoxal, a crise atual (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11).

Para Caldart (2011) a forma escolar instituída da sociedade capitalista estabelece relação muito mais com o formato das relações sociais, que acontecem no interior da escola inclusive no trabalho pedagógico, com o isolamento das questões da vida e das lutas sociais, do que com os conteúdos de ensino em si. Para ela, a forma escolar que temos hoje é produto de uma configuração histórica, concordando com as ideias de Vincent, Lahire e Thin (2001) quando afirmam que a forma escolar é produzida em uma determinada formação social, em certa época – e pode ser situada como “invenção” dos séculos XVI – XVII.

Nas cidades, no fim do século XVII, são criadas escolas de um tipo novo destinadas explicitamente a “todas as crianças”, inclusive as do “povo” que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos “saberes” transmitidos pela escola. Para além de explicações simplificadoras (os imperativos da Contra Reforma, o temor das classes perigosas...) é preciso, sem dúvida, ver nessa ocorrência a instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Assim, a forma escolar participa dessa “nova ordem”. Originalmente esta forma escolar esteve relacionada ao modelo de desenvolvimento industrial, e sua função guarda relação com “o vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública”, isto é, de colocar todas as crianças na escola. “Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Retomando as contribuições de Enguita (1989), destaca-se que para ele a escolarização deve ser compreendida como um esforço de preparar pessoas disciplinadas, dóceis e obedientes, para o nascente capitalismo. Para isso, foi estruturado um conjunto de elementos controladores, regulados em parte pelos professores, com horários, calendário, períodos obrigatórios e habituais da escolarização.

Nesta lógica, os elementos pelos quais passa a constituição desta forma escolar revelam a inegável existência e a interferência de relações com outras formas sociais, principalmente políticas (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 17). Com isso, pensar outras formas escolares é uma tarefa complexa, que exige aprofundamento na compreensão dessas relações, uma vez que ao mesmo tempo em que implicam a apropriação de conhecimentos, também implicam a aprendizagem de relações de poder.

Nessa direção, retoma-se o conceito de reprodução para lembrar que a origem e a história da escola como instituição estão intimamente ligadas à presença das desigualdades culturais e sociais. Isso tem significado o privilegiamento de uma determinada cultura sobre as outras, de determinadas formas de conhecimentos sobre as outras, de determinadas experiências sociais sobre outras. Os estudos sobre as dinâmicas culturais na escola têm apontado a complexidade das relações entre cultura e escolarização, que serão abordadas em maior profundidade ao falar dos livros didáticos, em seção posterior.

Por outro lado, há de se considerar, a partir dos estudos de Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 11) sobre a escola mexicana, que se tornam possíveis outras formas de conceitualização. Para as autoras, apoiando-se em Aricó (1982, p. 95), “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina”, pois mesmo que ela apresente linhas e uma estrutura geral que representa um mesmo sistema, “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”.

Assim, de acordo com as autoras mexicanas, cada escola constrói seus processos de maneira particular, sob influência e a partir de situações e de sujeitos individuais ou coletivos organizados em movimentos sociais, mesmo sobre influência de uma estrutura

geral do capitalismo. Para elas, as formas de relações predominantes tais como prioridades administrativas, condições trabalhistas, tradições docentes, e outras questões que constituem uma trama real na qual se realiza a educação, podem interferir no curso de cada realidade, mas também são apropriadas e transformadas e, portanto, não são apenas reproduzidas.

Com base nisso, é possível aceitar, a partir das autoras, o conceito de escola como construção social, perspectiva que se torna relevante para esta pesquisa (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). As autoras contribuem para se fazer uma contraposição às perspectivas homogeneizantes de escola. Uma distinção a destacar, nessa perspectiva, é assim explicitada pelas autoras:

A escola [na teoria tradicional] tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. [...] Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos, os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12-13).

Na perspectiva de análise que orienta esta tese, a Escola do MST se apresenta como uma proposta ancorada nos princípios do movimento social, que assume uma contraposição ao modelo clássico tradicional de educação, propondo entre outras questões a reestruturação das formas de trabalho escolar, em particular aquelas que afetam os conteúdos e modos de ensinar. Para isso, são necessárias transformações em múltiplas dimensões.

Embora as teorias privilegiadas pelo MST remetam a concepções homogeneizadoras, por força da ênfase nos processos de reprodução, o caminho percorrido na pesquisa conduz à problematização dessa concepção, tomando por referência os próprios avanços e transformações que foram gerados, nas últimas décadas, pelas ações dos sujeitos que se articularam em torno da problemática da escola do campo. Nesse sentido, a ação dos sujeitos no espaço da escola demanda atenção dos pesquisadores, sem com isso negar a força das estruturas na produção das condições materiais em que a escolarização se realiza.

Assim, a finalidade deste capítulo é fazer uma aproximação teórica e metodológica com a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, onde a pesquisa empírica foi

realizada, na forma de um estudo etnográfico em um caso específico, com vistas a entender configurações do trabalho escolar que ali se realiza e, em especial, compreender relações dos jovens com sua escola e com os livros escolares que ali circulam. Relembra-se, como elemento que justifica e atravessa a produção da pesquisa, a questão da especificidade que sustenta a existência de uma modalidade denominada Escola do Campo e, como decorrência, a proposição de um Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo), que oferece livros especialmente feitos para alunos que vivem no/do campo.

Com esses elementos, a pesquisa vai ao encontro de uma escola de assentamento em particular, e dos sujeitos escolares que a constituem cotidianamente, especialmente os jovens alunos, intentando compreender seus pontos de vista sobre a problemática em pauta. Como afirmado, na perspectiva teórica assumida, para além de ser definida como uma instituição social, uma escola deve ser compreendida como resultado de uma construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

A Escola de Ensino Médio Paulo Freire está localizada no assentamento José Maria, território de reforma agrária, município de Abelardo Luz, Santa Catarina. Abelardo Luz é um município que possui uma área de 956 km e sua população é de 17.847 habitantes, de acordo com o IBGE (2015). Está localizado na região Oeste, a 574 km de Florianópolis e pertence à Associação de Municípios do Alto Iraní (AMAI), região de fronteira com o estado do Paraná.

FIGURA 1 - MAPA DE SANTA CATARINA. EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ.



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=XAacWu67F82jzwLNyZ-gDQ&q=abelardo+luz+sc+mapa&oq=>>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

Foram os indígenas dos grupos coroados e kaingang os primeiros habitantes desta região. Mais tarde, já no século XX, passou a ser colonizado por descendentes de europeus, predominantemente de origem italiana, vindos do Rio Grande do Sul, que fomentam o povoamento neste local, atraídos pela madeira e pela boa qualidade do solo.

O município de Abelardo Luz tem sua história marcada por conflitos de terra – destaca-se a demarcação das terras entre os rios Iguaçu e Uruguai, no século XVIII. A história do município também se confunde com as questões que ocorrem nos campos de Palmas e a questão da contestação de territórios entre Brasil e Argentina. Faz parte da “Região do Contestado”, lugar dos conflitos envolvendo Paraná e Santa Catarina, importante movimento popular na história agrária brasileira.

Carrega um histórico de contradição e desigualdade, típico de sociedades como a nossa, expresso em aspectos sociais e econômicos; desde sempre um município agrícola, é marcado por uma divisão que coloca em lugares distintos os ricos e os pobres. De acordo com Paim e Dall’Igna (2007), o Rio Chapecó constitui um ponto de referência para constituição de diferenças, sendo as terras à margem esquerda do Rio ocupadas por pequenas propriedades, com práticas agrícolas de caráter familiar, enquanto as terras à margem direita são ocupadas por uma forma diferenciada. Estas eram terras doadas a ex-militares pelo governo do Paraná, e assim eram terras pouco exploradas pelos seus donos, muitas vezes por eles desconhecidas.

Registra-se que em 1985 havia apenas vinte e uma (21) grandes propriedades, com quinze (15) proprietários, sem grande produção, com predominância de pecuária de corte. A partir da criação de novos municípios, esta região se constituiu na maior área de Abelardo Luz. A extração da madeira proporcionou uma rápida concentração de renda aos empresários do ramo, vindo a contribuir na construção de uma elite econômica no município, e por consequência, uma oligarquia política.

Na década de 1970, sob influência da modernização agrícola proposta pelo governo brasileiro, a economia inicia um processo de substituição da atividade madeireira pela agricultura comercial, ainda pautada na grande propriedade e na necessidade de capital. Abatti (2000) considera que o ciclo das lavouras mecanizadas ou a “Revolução Verde Abelardense”, tal como no processo do extrativismo da araucária, só ocorreu na margem esquerda do Rio Chapecó, continuando a margem direita marcada por uma estrutura latifundiária.

Neste mesmo período, em que se viu consolidar o processo de capitalização das relações de produção no campo e a concentração de grandes propriedades, também ocorreu um período de efervescência de movimentos sociais do campo, entre eles o MST. Como pressuposto, os movimentos retomam a bandeira da reforma agrária e da redistribuição de terras e riquezas, questionando áreas de terras improdutivas, além de lutar por outros direitos sociais.

As ações do MST têm início ao final da década de 1970, início de 1980, em um período em que as forças do regime militar estavam em seu momento de declínio, e a organização pode ser relacionada com um movimento para romper com as imposições daquele sistema. É um movimento de populações que se reconhecem, de acordo com Divina Lopes, militante do MST em sua fala no II ENERA (2015), como “herdeira e continuadora da luta pela terra”, desde aquela realizada por indígenas e negros, Contestado, Canudos, bem como de outras lutas internacionais, como a comuna de Paris.

Em trinta anos de existência, o MST conseguiu manter-se e constituir-se como um movimento de massas, nacional e de unidade, com características específicas que desencadeiam um processo radical de luta por direitos. Constitui-se como um movimento diferente, pois é um movimento de famílias, que experimentam, em suas práticas, novas formas de socialização, de sociabilidade humana. No que se refere aos militantes do MST, Vendramini considera que “querem mais do que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra: querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (VENDRAMINI, 2007, p. 41).

Segundo estudos realizados por Paim e Dall’Igna (2007) e Abatti (2000), devido à configuração fundiária, Abelardo Luz tornou-se atrativo aos movimentos sociais do campo, em especial para o MST, que iniciou suas ocupações no município em 1985. De lá para cá, efetivou várias ações resultando hoje, em vinte e três (23) assentamentos e um acampamento na região.

A presença do MST na região pode ser relacionada com a exploração e expansão agrícola na região, com receio de desapropriação boa parte dos fazendeiros passaram a produzir ou vender as terras. Desta forma é possível dizer que a organização social, seus sujeitos, as ocupações de terras e a consequente implantação de assentamentos foram práticas que atuaram na reorganização territorial do município, do ponto de vista geográfico, político, social e econômico. Na atualidade o MST envolve cerca de 1500 famílias nesta região.

A força do Movimento Social em nível nacional fez com que o Estado adotasse políticas direcionadas à efetivação da reforma agrária, no que se refere à desapropriação de terras, mas também envolvendo outros direitos sociais – entre eles o direito à educação e a conquistas de escolas nestes territórios. O movimento se organizou em defesa de um projeto educativo que se contrapõe ao modelo de educação tradicional, mas também com vistas à superação dos processos de exclusão social, buscando a transformação social das relações de produção com vistas a uma sociedade com justiça social. Estes elementos são alguns dos grandes motivadores do movimento.

A partir destas considerações que localizam determinações do caso em estudo, convido os leitores a conhecer a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, que é parte deste processo de luta no campo e na educação. A partir dela, convido-os a refletir sobre a escola do MST e suas dinâmicas, não no sentido de personalizar apenas esta escola, mas na direção de refletir sobre uma experiência, que revela avanços, limites, contradições. Destarte, convido-os a debater em que medida é possível romper com o modelo de escola tradicional e quais as tensões provocadas por este enfrentamento.

3.1 A CAMINHO DA ESCOLA

Então vamos lá... Para chegar até a E. E. M. Paulo Freire podemos escolher entre três caminhos...

Chegando pelo município de Palmas no Estado do Paraná, as margens da BR 463, à esquerda de quem vem de Curitiba-PR, em sentido a área indígena, caminhamos 16 quilômetros em estrada de chão batido. Neste caminho, percorrendo aproximadamente 6 quilômetros, é possível perceber a presença da área indígena Kaingang, que pertence ao estado do Paraná. Em seguida, já estamos no município de Abelardo Luz-SC, passando especificamente pelos assentamentos Indianópolis e 13 de novembro. Considerando o caminho como um todo, é possível observar um conjunto de pequenas extensões de terra, com diversidade na produção econômica e cultural. E logo chegaremos ao assentamento José Maria – e na escola Paulo Freire.

Se a opção for chegar à escola a partir do centro do município Abelardo Luz, temos duas opções. Uma delas é via 25 de maio, ou “estrada de calçamento”, cujo início está a 35 quilômetros da escola. O nome do caminho, embora sugestivo, não representa a realidade: quem imaginou que nesta opção teríamos calçamento, se enganou... ele de fato

existe, mas apenas nos 3 primeiros quilômetros do trajeto, privilegiando alguns pontos turísticos e fazendeiros desta região, depois a estrada segue em chão batido.

Neste caminho temos o privilégio de passar pelo marco histórico da luta pela terra no município de Abelardo Luz – trata-se do local onde ocorreu a primeira ocupação de terra feita pelo Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina, ação que ocorreu de forma simultânea também no município de São Miguel do Oeste. Assim, andando por esta estrada, chegaremos a uma grande ladeira, que na madrugada fria de 25 de maio de 1985 ficou coberta de homens, mulheres, crianças, de medo, frio, fome, sonhos, esperanças. Eram aproximadamente 2.000 mil pessoas, vindas de vários lugares do estado, em especial da região oeste e que chegavam em caminhões.

A imagem que enche os olhos no final da ladeira é do Rio Chapecó, sobre ele uma grande ponte. Naquele dia, enquanto o povo cruzava o latifúndio, do outro lado da ponte pistoleiros do fazendeiro que guardavam o lugar, vendo a multidão que se aproximava, atearam fogo na ponte com intenção de impedir a chegada dos Sem Terra. Diante da cena de fogo, o grupo desceu dos caminhões e em uma ação protagonizada pelas mulheres, iria marcar este momento e a história do MST nesta região. Foram elas que, arrancando galhos das árvores, iniciaram a ação de apagar as chamas, e com sucesso possibilitam a passagem de todos.

Então, ao passar por este lugar, é possível observar logo na frente da ponte uma grande escultura que representa esta parte da história. A escultura foi feita pela comunidade em um trabalho coordenado pelo artista plástico da Carolina do Norte, Dan Baron no ano de 1997. Fica localizada no que é hoje o assentamento Papuã.

FIGURA 2 - MONUMENTO EM HOMENAGEM AOS 20 ANOS DO MST EM ABELARDO LUZ-SC



FONTE: A autora (2017)

Para chegar à escola por este segundo caminho, além deste importante e histórico local, passamos por vários assentamentos, entre eles Volta Grande, 25 de maio, Santa Rosa Padeiro, Três Palmeira, Novo Horizonte, chegando até o assentamento José Maria, onde está localizada a escola. Vale destacar que o assentamento Sandra ou 25 de maio, como é comumente chamado, concentra uma sede dos assentamentos, local onde são oferecidos alguns serviços para a grande região – são escolas que atendem desde a educação infantil até o ensino médio, uma rádio comunitária, cooperativa mercado, posto de saúde.

Mas chamo a atenção para o terceiro caminho – o segundo a partir do centro do município de Abelardo Luz. A chegada à escola acontece pela “estrada da produção”, em um trajeto de 25 quilômetros de estrada de chão. É verão, e o que vemos neste início de estrada são grandes latifúndios, grandes extensões de terras, com plantações que somem aos olhos, com predominância no monocultivo de grãos, em especial da soja e do milho, que representam um modelo produtivo, denominado *agronegócio* ou *agricultura patronal*.

De acordo com Fernandes, Welch e Gonçalves (2014), *agronegócio* ou *agricultura patronal* e *agricultura familiar*

[...] são conceitos criados recentemente para se referir à agricultura capitalista e à agricultura camponesa. A utilização dessas diferentes denominações faz parte do debate e embate entre os paradigmas nas posturas de retirar ou destacar o caráter de classe social no desenvolvimento territorial rural (p. 62).

Nestas terras produz-se também feijão, trigo, mas nos últimos anos em menor quantidade.

FIGURA 3 - ESTRADA DE PRODUÇÃO. PLANTAÇÃO DE SOJA. ABELARDO LUZ-SC



FONTE: A autora (2017)

O município é reconhecido nacionalmente como Capital da Semente da Soja, por possuir, de acordo com estudos, uma excelente área para produção de sementes de soja. A grande produtividade da cultura representa o poder que o agronegócio expressa nesta região; são 57.188 ha de área plantada, com uma produção 124.250 toneladas, sendo a segunda maior produção do estado. O cultivo do milho ocupa uma área de 16.300 ha, com produção de 81.191 toneladas (BRASIL, 2010b).

Seguindo nesta estrada, por entre as fazendas, observam-se algumas construções. A primeira, que fica à margem esquerda, é uma cooperativa e secadora de grãos, construída pelo próprio dono destas terras, que recebe em época de colheita grãos da própria fazenda, bem como de outras.

Alguns quilômetros adiante, à direita, o que se observa são grandes “chiqueirões de suínos” e moradias pertencentes ao grupo JBS, uma multinacional, objeto de polêmicas na área das carnes, que ganhou em últimos tempos repercussão nacional, no cenário

político e em casos de corrupção. O Grupo JBS chegou à região há pelo menos quatro anos, comprando vários frigoríficos pequenos, adquirindo alguns inclusive apenas para fechá-los e impedir concorrência. No caso deste localizado aqui, a empresa garantiu a produção e aumentou as instalações existentes, como é possível observar. Logo à frente e à esquerda da estrada, vemos a continuação das instalações desta empresa, com destaque para outros chiqueirões e para o escritório. Neste caso o fazendeiro alugou suas terras, para serem exploradas pela empresa por um determinado tempo.

Já na divisa com o assentamento Roseli Nunes, percebemos a presença de um rio. Nesta localidade, o mesmo fazendeiro que arrendou as terras para a JBS construiu uma hidrelétrica. Então, à margem direita do rio se observam lonas que acompanham o contorno da água, parte das construções deste projeto. Segundo assentados desta região, na época da construção e ainda agora sente-se pena em verificar a quantidade de animais mortos existentes por entre estas lonas, evidenciando o desequilíbrio ambiental causado pela construção.

A chegada aos assentamentos é claramente visível aos olhos: embora também se percebam plantações de soja e de milho, em especial logo no início deste primeiro assentamento, a mescla da produção em pequenos quadros, como mostram as imagens, demonstra que o viajante se encontra em um território diferente. Embora esteja presente a tendência em produzir os mesmos produtos que os grandes fazendeiros, revelando a contradição, a pouca extensão de terra, com lotes que variam de 12 a 16 ha, revelam que se trata de pequenas extensões de terra, ligadas à *agricultura familiar*. Entre as principais produções estão, o milho, a soja, pastagens, fumo e produtos de subsistências.

FIGURA 4 - ASSENTAMENTO ROSELI NUNES. PLANTAÇÕES: À ESQUERDA, DE FEIJÃO; À DIREITA MILHO; E À FRENTE FUMO.



FONTE: A autora (2017)

A lavoura de fumo ao longo da estrada revela um dos ramos de produção nas pequenas propriedades da região. A produção está vinculada às alternativas de multifuncionalização da propriedade e ocupa hoje a terceira maior produção dos assentamentos.

A atividade leiteira é a que dá, na atualidade, uma das maiores contribuições na geração de renda das famílias. A quantidade de animais observadas no trajeto por entre os assentamentos demonstra a importância deste ramo produtivo na região. Isto advém do fato de ser uma atividade produtiva contínua durante o ano, trazendo renda mensal aos assentados e, conseqüentemente desenvolvimento à economia local.

Logo após o assentamento Roseli Nunes, observam-se fazendas e suas extensas lavouras de soja e milho. Em seguida, chegamos ao assentamento José Maria.

Na noite, de 23 de dezembro de 1997, os Sem Terra chegaram de madrugada, sem convite, derrubaram os portões, ouvia-se muitos gritos, não gritos de terror, mas gritos de pessoas indignadas com o governo, assim, reivindicavam seus direitos, forma simples de dizer que nós, os trabalhadores existimos, que não somos meros escravos da sociedade que nos explora (Educando Jordano, 2º ano Técnico, apud PPP, 2016, p. 4).

O ensaio poético do aluno Jordano, que consta do Projeto Político Pedagógico da escola, conta um pouco da história deste assentamento. Nos registros escritos feitos por

ele, ainda destaca: “eram pessoas simples, humildes, de vários lugares, todos com sonhos, trabalhadores e assim foi acontecendo e mais tarde culminou no assentamento José Maria, assim aconteceu a reforma agrária no assentamento José Maria” (PPP, 2016, p. 5).

FIGURA 5 - FOTO AÉREA DO ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA, ABELARDO LUZ-SC



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+aerea+do+assentamento+jos%C3%A9+maria>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

A ocupação da fazenda de Saldanha Ribas, residente em Curitiba-PR, ocorreu no dia 23 de dezembro de 1996. De acordo com os assentados, nestas terras, pouco se produzia e em quase nada se contribuía para o desenvolvimento local, pois a produção agrícola era insignificante perante a extensão de terra de o proprietário dispunha. Após a ocupação, as negociações entre o INCRA e fazendeiro foram rápidas, sendo que o assentamento foi oficializado em dezembro de 1997. Os 3.995 hectares do latifúndio, desde o Natal de 1996, passaram a ser ocupados por 271 famílias que obtêm, hoje, sua subsistência através da agricultura familiar, sendo o maior assentamento do estado de Santa Catarina.

Considerando o tamanho do assentamento, ele foi dividido em cinco comunidades. Assim, pequenas sedes com estruturas de igrejas, salão comunitários, campo de futebol, que se pode perceber ao longo da estrada, expressam essa organização. Caminhando, passamos pela comunidade Dom José Gomes⁸ bem próximo à estrada, e

⁸ Bispo da igreja católica da região de Chapecó, figura importante na organização das famílias na luta pela terra.

mais retirado na estrada geral, passamos pela comunidade Flor da Serra e Serra Alta, Sagrada Família ou Sede e Santa Luzia.

Seguindo, ainda na estrada geral, logo após passar pela entrada da comunidade Serra Alta, já é possível visualizar um conjunto de construções: elas fazem parte da sede principal do assentamento José Maria, que envolve um conjunto de estruturas que oferecem serviços para as comunidades deste assentamento e de outros próximos.

Deste ponto do caminho, pode-se perceber ao fundo duas construções, estruturas físicas de propriedade municipal: trata-se da Escola de Ensino Fundamental José Maria que atende em torno de 450 crianças da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Também é possível ver um ginásio de esportes que atende à comunidade e às escolas. Atrás destas estruturas, embora não seja possível avistá-la ainda daqui, está o posto de saúde Santa Agostina, inaugurado em 2012, que oferece atendimento médico, odontológico e algumas especialidades, como fisioterapia.

Em um primeiro plano, aquelas construções em cor verde, são escolas de ensino médio, técnico e superior. Da esquerda para direita vemos as estruturas do Instituto Federal Catarinense – IFC, e prédios em construção, que são desta mesma instituição. O IFC representa uma conquista recente dos assentados desta região, mas também dos assentados do estado de Santa Catarina. As primeiras discussões ocorreram em 2010, fazendo parte de uma pauta de reivindicação nacional do MST; naquela oportunidade, foi apresentada à presidente Dilma uma demanda de 20 Institutos Federais que atendessem agricultores assentados. Desta pauta resultou a implantação em apenas duas localidades, sendo uma delas neste assentamento.

Importante registrar que o IFC representa um avanço significativo, seu processo de luta envolveu muitas forças, entre elas a Universidade já instalada na grande região, movimentos sociais, sindicatos, igreja, cooperativas, que comemoraram juntos sua efetivação em 2014. Na atualidade são estas mesmas instituições e outras que tentam a todo custo manter a conquista, alvo de inúmeras denúncias, perseguições, que avançam no sentido de retirar a instituição do território dos assentamentos. O fato do assentamento sediar um instrumento de formação, de produção de ciência, tem significado uma afronta à oligarquia política desta região e os embates têm sido graves.

O Instituto oferece curso de formação continuada em parceria com a prefeitura e com as escolas, cursos de curta duração para agricultores, curso de especialização em

educação do campo e em educação, curso técnico em agropecuária, e curso superior de pedagogia.

E a outra construção, do lado direito, é a Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Mas me permitam falar dela inicialmente sob outra referência. Observem que exatamente no centro destas construções há um espaço vazio, cercado de árvores, das mais diversas variedades. Ainda é possível perceber um muro branco que contorna, demarca este espaço. Ali, até dia 01 de novembro de 2017, existia um enorme casarão de madeira, local que ao longo de sua história cumpriu diferentes funções.

Antes da chegada das famílias na ocupação de 1996, era residência de férias da família Saldanha, uma casa muito bonita, sua varanda oferecia uma visão privilegiada de boa parte da propriedade. Após o processo de ocupação ocorrido próximo ao Natal daquele ano, esta casa passou a ser referência para as famílias acampadas na região. Ali um ano mais tarde, em dezembro de 2007, as famílias festejaram a conquista da terra e, como símbolo dela, receberam a chave do casarão.

Já como assentamento, o casarão tornou-se a primeira escola de ensino fundamental, e cumpriu desde então uma função importante na educação, na formação daquelas crianças, jovens e adultos. Sediou projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi centro de formação com experiência da área da agroecologia. Também foi residência de muitos jovens militantes do MST, lideranças, professores das escolas; recebeu visitas de todos os cantos do país e de fora dele. É neste mesmo casarão que nasceu em 2004 a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, concentrando salas improvisadas para aulas, secretaria, cozinha, banheiros. Galpões próximos à casa também eram utilizados como sala de aulas.

O casarão se construiu como um lugar místico, carregado de história e de funções. No que se refere à escola Paulo Freire, creio que tenha marcado a vida de muitos jovens que talvez não pensassem que as conquistas da estrutura própria viessem tão logo. No dia em que a casa foi desmanchada me chamou atenção a retirada de um quadro negro, que ainda estava na parede do que foi uma sala de aula, embaixo dele a seguinte frase: “Escola Paulo Freire. 03/10/2029”.

FIGURA 6 - INTERIOR DO CASÃO, LOCAL QUE FOI SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO ENTRE OS ANOS DE 2004 E 2005.



FONTE: A autora (2017)

A perspectiva, brincadeira ou qualquer outra intencionalidade que levou alguém a escrever a data embaixo do quadro projetando a escola para 2029 nos coloca a refletir sobre os significados que ele representou para várias pessoas que por ali passaram, em especial para os alunos da escola.

Desde 2015 o casarão deixou de cumprir aquelas tantas funções que já cumprira ao longo dos anos, pela existência de estruturas próprias para o desenvolvimento das atividades, mas também pelo estado de degradação da casa, não oferecendo segurança para funcionamento. Abandonado, este mesmo casarão passou a causar preocupações para a comunidade, para as escolas.

Após inúmeras tentativas de financiamento para projetos para restauração, sem sucesso, problemas envolvendo os jovens da comunidade e outros jovens de fora, e algumas tentativas de queimá-lo, a opção da comunidade foi desmanchar a construção. Ou seja, foi preferível ver suas partes cumprindo funções em outras comunidades do que o ver em chamas. As madeiras em bom estado foram doadas às comunidades para pequenos concertos e construções. Assim, o vazio que agora, de longe, se vê, está preenchido na memória das pessoas que conheceram este local, inclusive na minha, cada vez que chego neste ponto da estrada.

Agora sim, posso dizer: o primeiro prédio à direita é a nova Escola de Ensino Médio Paulo Freire, inaugurada em 2006. Ela conta com uma estrutura bem servida de salas de aulas, biblioteca, espaçosos banheiros, área coberta, cozinha, secretaria. Atende

hoje em torno de 130 alunos do ensino médio regular. Anexo à escola, há uma estrutura mais recente: são laboratórios de biologia, química, informática, solos, topografia, estrutura incomum em escolas públicas, ainda mais em escolas do campo. Sua construção deu-se com recursos do programa Brasil Profissionalizado; na época a escola oferecia um Curso Técnico Integrado em Agroecologia, que iniciou em 2009 e seguiu até 2015. Seu fechamento ocorreu pela chegada ao assentamento do IFC, instituição que assumiu desde 2016 a formação técnica dos jovens nos assentamentos da região.

FIGURA 7 – ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, INAUGURADA EM 2006.



Fonte Autora 2017

Seguindo deste ponto que se avista da estrada geral, logo se chega mais perto destas estruturas e por fim da escola. O rio que precede a chegada faz divisa com o lote onde a escola está localizada, e tem nome de Rio Vermelho, fazendo referência, segundo moradores da região, a quantidade de sangue indígena que correu pelo rio em tempo de exploração do lugar.

Agora, o viajante chega à sede do assentamento José Maria – o nome, de acordo com os assentados, tem relação com a figura emblemática do líder religioso na Guerra do Contestado. Neste local está concentrado um complexo de escolas que envolvem desde a educação Infantil até o nível superior. Trata-se de uma referência no que diz respeito a Escolas do Campo, pelas experiências pedagógicas que já desenvolveram e outras que ainda se desenvolvem nessa localidade; mas também por concentrar escolarização sob a

responsabilidade de diferentes esferas, municipal, estadual e federal, com estruturas não muito comum quando se trata de escolas do campo. Devido a isso recebe visitas praticamente o ano todo, de estudantes, pesquisadores, universidades, escolas, nacionais e internacionais

3.2 ENTRE A HISTÓRIA OFICIAL E A HISTÓRIA NÃO DOCUMENTADA, UMA ESCOLA REAL: A ESCOLA PAULO FREIRE

O casarão foi a primeira estrutura da escola de Ensino Médio Paulo Freire em 2004; na época, ela era uma extensão da escola Anacleto Damiani, situada no centro do município. A conquista desta escola não foi tão simples, ela resultou de uma trajetória de luta, envolvimento dos alunos, professores, comunidade, movimento social. Na comunidade 25 de Maio também havia uma extensão para atender estudantes do ensino médio, e que estava na mesma situação.

A necessidade de desmembramento da escola da cidade acompanhou desde cedo a história da escola, seguida como uma estratégia da comunidade. Esta situação foi se tornando cada vez mais possível, em especial pelo número de alunos e pela perspectiva, uma vez que neste período as maiores escolas de ensino fundamental ligadas à rede de ensino municipal estavam nos assentamentos, nestas duas regiões – José Maria e 25 de Maio. Contudo, a intenção do estado era construir apenas uma escola, e a opção da administração estadual era pela comunidade 25 de Maio, intencionando oferecer transporte para deslocamento dos alunos da região do assentamento José Maria.

A comunidade não aceitou a situação, se articulou, e com uma estrutura de acampamento rumou com destino ao município de Xanxerê-SC onde está localizada uma sede de descentralização do governo do estado de Santa Catarina. Eram professores, alunos, serventes pais, pessoas da comunidade. O objetivo do grupo era organizar uma sala de aula em frente à Secretaria de Educação e permanecer lá até que a situação se resolvesse.

Quando o grupo chegou ao centro do município de Abelardo Luz, trajeto para ir até Xanxerê, a informação tinha se espalhado e o Secretário Regional do governo já estava esperando os manifestantes em Abelardo Luz. Como resultado das discussões foi garantida a construção de uma escola também no assentamento José Maria. Às pressas,

foi utilizado inclusive o mesmo projeto, sendo, portanto, as duas construções iniciais idênticas.

Esta história tem suas particularidades, mas tem similaridades com muitas outras vivenciadas na luta por escolas do campo no Brasil. No caso do MST, foi a partir dos primeiros assentamentos conquistados que se percebeu a importância estratégica de se apropriar desta importante arma que é a educação, e a escola, “entendendo que poderia ser o espaço de educação sistemática e científica das novas gerações, fornecendo-lhes a base de conhecimentos necessária para que participem e entendam melhor, inclusive, os outros espaços de formação” (MST, 2017, p. 15)⁹.

Desta forma, desde os finais da década de 1980 e início de 1990, as lutas por escolas não cessaram. No início muito mais por escolas de 1º grau¹⁰, mas na sequência também por ensino médio, cursos técnicos, cursos superiores, pós graduação, alfabetização e escolarização de jovens e adultos. A luta pela escola está absolutamente vinculada à luta pela terra, no âmbito do MST.

O nome da escola que está no centro da pesquisa aqui apresentada tem relação com uma homenagem realizada ao grande educador brasileiro Paulo Freire. Parte da história da escolha está registrada no texto do Projeto Político Pedagógico:

A escola recebeu o nome de Paulo Freire, através de um trabalho feito pelos grupos de estudo (forma organizativa da escola). O nome foi aprovado em “assembleia” por considerar a história e legado deste renomado educador popular, que em sua trajetória defendeu a construção e troca de saberes, o conflito e as tensões decorrentes das interações sociais como instrumentos essenciais para a prática pedagógica. Educador que sempre considerou a realidade do educando, o seu conhecimento prévio e de mundo, como motores móveis para organização dos conteúdos programáticos (PPP, 2016, p. 5).

Portanto, a escola tem em sua origem a relação com o movimento social, com o processo de luta e com o envolvimento da comunidade. Essa é a marca inicial de sua existência material. As primeiras turmas eram formadas por jovens, na sua maioria fora da idade escolar, resultado de longos 10 anos sem escola de ensino médio nesta região. Assim, nas primeiras turmas era visível uma maioria compromissada com a construção deste espaço de formação, envolvidos com a escola e com a solução dos inúmeros

⁹ Este texto foi originalmente escrito em 1990. Refere-se a sistematização feita em reunião nacional do setor de educação de 8 e 9 de outubro de 1990 e posteriormente debatida junto com o coletivo nacional de formação do MST, em dezembro do mesmo ano.

¹⁰ Denominação utilizada até a partir da Lei 5.692 de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º grau.

problemas de surgiam. Esse compromisso se revela no fato de que alguns deles tornaram-se mais tarde professores das escolas da localidade.

Com o passar do tempo, este cenário foi mudando, e todo este processo inicial de luta foi sendo, aos poucos, naturalizando. Durante o processo de pesquisa conversas com os alunos giraram em torno da importância da escola no campo e entre as questões formuladas buscou-se saber se eles, jovens do ensino médio que hoje estudam nela, conheciam a história da escola. Do total de jovens participantes, 67% dizem não saber como a escola foi conquistada. Entre aqueles que afirmam saber da história, registram-se respostas bastante genéricas como: “Sei que foi uma conquista dos assentamentos”; “Não tenho muito conhecimento, mas sei que ela se instalou aqui devido à grande quantidade de pessoas e a conquista do MST”.

Embora existisse no início a vinculação com a escola urbana, ou da cidade, ela ocorria muito mais pela relação burocrática do que pelo pedagógico, uma vez que esta dimensão sempre esteve muito mais vinculada às orientações e discussões do MST. Por um bom tempo, foi possível inclusive a escolha dos professores pela comunidade, como garantia da proposta de educação do movimento.

No entanto, o problema era que não havia professores formados; então, a busca era constante, e neste período a escola recebia professores de diferentes lugares do estado, que aceitavam o desafio de ajudar na construção da escola. Este processo de busca de professores fora do assentamento seguiu por alguns anos, até que os próprios assentados aos poucos foram assumindo a função. Na atualidade, do quadro de 11 professores da escola, apenas dois moram fora do assentamento.

Logo que a escola conseguiu sua desvinculação da escola urbana, deu-se início ao registro de sua proposta política e pedagógica própria, na forma do documento denominado PPP. O trabalho de construção deste documento de identidade envolveu diferentes sujeitos, professores, pais, alunos, comunidade, movimento social, e nesse processo ficou clara a reafirmação de princípios, fundamentos, muito próximos aos do MST, como é possível perceber no trecho extraído do documento:

[...] na escola se desenvolve a “Pedagogia do Movimento”, está preocupada com a formação humana e o movimento da história. Desta forma, está preocupada em desenvolver uma concepção e uma prática pedagógica de interesse dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas da comunidade, desenvolver o gosto pela leitura, realizando atividades culturais, recuperando a memória coletiva, cultivando a mística e os valores da organização (PPP, 2016, p. 5).

As duas escolas de ensino médio dos assentamentos de Abelardo Luz – Semente de Conquista e Paulo Freire – foram conquistadas pela comunidade e estão relacionadas às discussões promovidas pelo MST em nível nacional. Os anos 2000 são marcados por encontros e seminários em diferentes lugares do país que colocavam a necessidade de ampliação de escolas que ofertassem anos finais do ensino fundamental e médio.

No texto MST 20 anos – Balanço Setor de Educação (2004), os sistematizadores apresentam uma reflexão sobre a trajetória do MST no que diz respeito à educação, apontando os avanços e as perspectivas. Nele registram os principais desafios do Setor de Educação para o próximo período, e entre eles destaca-se o primeiro: “Radicalizar a luta pelo direito à escola pública no campo. Precisamos ‘estourar o funil’ da escolarização fundamental e média que ainda existe em nossos assentamentos e acampamentos e que envolvem principalmente os adolescentes e jovens” (MST, 2017, p. 89).

Outro texto, intitulado “Educação no MST: desafios e diretrizes”, que resulta da discussão sobre educação realizada na Coordenação Nacional do MST em 2005, entre os temas tratados assume o compromisso na retomada da luta por escolas e pela ampliação dos níveis e modalidades de ensino bem como pela melhoria das condições de infraestrutura e dos recursos didáticos (livros, bibliotecas, laboratórios). Destaca-se entre as propostas,

[...] lutar pelo direito à escola de ensino fundamental completo e ensino médio nos assentamentos. Organizar frentes de luta por essas escolas. Os coletivos dos assentamentos precisam assumir a escola. Despertar nas famílias a consciência do direito à educação. Fazer lutas concretas para conquistar as escolas necessárias nos assentamentos (MST, 2017, p. 99).

Em 2006, ano de fundação oficial da escola Paulo Freire, a direção da escola participou do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de reforma agrária, em Luziânia-GO. O encontro foi construído a partir da constatação da quase inexistência de escola de nível médio em nível nacional, pois até este período “entre as quase 2 mil escolas públicas que conseguimos implantar em áreas de reforma agrária, não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade” (MST, 2017, p. 107).

O encontro envolveu outras organizações, entre eles, a Via Campesina do Brasil, Movimento do Atingidos por Barragens, Pastoral da Juventude Rural, Movimento dos

Pequenos Agricultores e Movimento das Mulheres Camponesas, além de universidades, e secretarias de educação parceiras. No debate foram privilegiadas discussões sobre a concepção que se defendia para a educação básica, em especial a educação básica de nível médio, discutiu-se a implementação desta educação nas áreas de reforma agrária e foram sintetizadas algumas linhas de ação para o próximo período com orientações para o trabalho pedagógico das escolas já existentes.

Essas considerações permitem compreender a escola Paulo Freire no conjunto das questões que afetam a escola do campo no Brasil e, para além disso, dentro das configurações da escola pública brasileira, em particular no que diz respeito à escolarização dos jovens. Os dados mais recentes evidenciam o afastamento entre jovens e a escola, seja pelo alto número de alunos fora das salas de aula, seja pelos processos de abandono durante o ano letivo, ou seja, ainda pelas dificuldades de uma relação positiva com os conhecimentos escolares.

Tais elementos contribuem para se compreender a relação entre os problemas gerais da escolarização no Brasil e algumas questões específicas em escolas de assentamento. Para Dalmagro,

[a] escola no MST encontra-se em sintonia com o propósito mesmo deste Movimento Social. Ela é tomada como um espaço de formação que precisa articular o acesso ao saber e à cultura com as lutas sociais e a formação para o trabalho, a organização coletiva e as demandas concretas do MST e dos assentamentos (2012, p. 228).

A construção da educação do MST, que anos após o início das lutas daria sua contribuição no processo de consolidação do movimento por Educação do Campo (na década de 1990), tem uma trajetória que carrega marcas produzidas ao longo do processo. Tais marcas dão forma à proposta de educação do movimento e são identificadas ainda hoje, o que permite reconhecer a firmeza do projeto de educação e ao mesmo tempo possibilita lançar o olhar à frente, sob os desafios que permanecem e que são acrescidos aos já existentes. Estas marcas são assim indicadas por Caldart (2004):

A primeira é a marca da própria decisão do MST de lutar por escolas [...] à medida que a discussão sobre escola começou com mais força nos acampamentos, na prática isso quer dizer que, em alguns casos, o Movimento acabou resolvendo antes o problema da escola do que o da terra. [...] A consciência do direito à escola representou, naquele momento da história do MST, a projeção dos contornos, que sua organização viria a ter. (CALDART, 2004, p. 239)

A segunda marca também aqui diz respeito ao jeito de fazer essa luta [...] o nascimento do MST traz a marca de um outro jeito; ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação à escola não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para os acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: ocupar é a única solução.

A terceira marca é a da constituição dos coletivos de educação [...] ter um coletivo de educação ajudaria a conquistar outras escolas [...].

A quarta marca é do início das discussões sobre que escola interessa ao Sem Terra. Em síntese, a reflexão movia-se em torno de duas preocupações básicas: a de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferente de outras crianças e isso deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta, de alguma forma, pudesse entrar na escola, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações (CALDART, 2004, p. 239-245).

Com vistas a este conjunto de elementos, o projeto de educação proposto pelo MST se firma na ideia de questionamento à educação tradicional; em seu lugar, propõe-se um novo jeito de fazer escola, construído a partir de discussões coletivas, desenvolvendo e construindo uma teoria, experimentando as proposições na prática, mesmo em meio a conflitos e entraves, próprios do sistema vigente. De maneira geral, o movimento assume a responsabilidade pedagógica da escola e dos processos desempenhados nela, mas sem deixar de responsabilizar o Estado pela manutenção e garantia da estrutura e das demais responsabilidades a ele compatíveis.

Assim, é possível dizer que a E.E.M. Paulo Freire é uma escola vinculada às propostas do MST, por estar desde sua origem buscando esta sintonia com a estratégia de educação do próprio movimento, vinculação que pode ser percebida no documento maior da escola, o PPP, em especial sobre princípios e fundamentos ali assumidos, mas também na organização do trabalho pedagógico, nas dinâmicas da escola, que serão detalhadas à frente. Em geral, vale destacar a concepção ampla que traz o PPP logo no início do texto.

A escola de Ensino Médio Paulo Freire está preocupada com o todo do desenvolvimento humano, sua relação com as questões sociais e o movimento da história (somos sujeitos dela). Isto implica desenvolver novos valores, novas práticas sociais, e uma nova consciência organizativa e autonomia de decisão. Queremos assim, desenvolver uma prática pedagógica de interesses dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas de sua comunidade e de sua classe. Assim, educar significa para nós criar condições para que as pessoas atuem, interajam, reflitam e teorizem sobre sua prática cotidiana no trabalho, no seu fazer político, na vida familiar e comunitária, transformando-se e transformando a sociedade a qual pertence (PPP, 2016, p. 2).

Esta seção procurou apontar alguns elementos que são constitutivos da escola em que a pesquisa foi realizada. Situar suas origens e sua vinculação a uma proposta

particular desenvolvida no MST é essencial para que o caso em estudo seja compreendido tanto no que se refere à situação e contexto, quanto na dimensão das determinações estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Assim, para entender o que diferencia esta escola de outras, a escola do MST da escola tradicional, é necessário analisá-la para além dela mesma, para além das salas de aula, pois “não é possível compreender o sentido da experiência da educação no MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola”. Como diz Caldart (2004, p. 221-222), quando passamos a olhar para o conjunto do movimento, e com a “preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola”.

3.3 DOS DOCUMENTOS DO MST AOS PROJETOS DA ESCOLA: PROBLEMATIZANDO CONCEITUAÇÕES E EXPLICITANDO PRINCÍPIOS

“Existe um jeito de olhar para o MST e sua trajetória histórica que nos permite enxergá-lo desde as preocupações da educação e da pedagogia [...] Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade”
(CALDART, 2001, p. 3)

É nesta direção que a experiência de educação desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST tem-se mostrado como um projeto contra hegemônico, feito a muitas mãos, no qual a educação e o ensino estão atrelados a um novo projeto de sociedade. Isto está bem expresso no documento base¹¹ do II ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária¹².

¹¹ MST. II Encontro Nacional de Educadores da Áreas de Reforma Agrária, 2014, p 35.

¹² O primeiro ENERA, realizado em 1997, foi um marco na história da educação do MST, neste encontro foram alavancados os primeiros debates sobre o movimento por Educação do Campo. Quase duas décadas depois, em 2015, foi realizado o segundo ENERA.

O nosso horizonte é, pois o da superação do modo de produção capitalista. Os objetivos de criação do MST continuam valendo e são alicerces da reforma agrária popular¹³ [...] Integra relações amplas entre o ser humano e a natureza, que envolve diferentes processos que apresentam a reapropriação social da natureza, com a negação da apropriação privada da natureza realizada pelos capitalistas. Implica em um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que se fundamente numa relação de coprodução homem natureza (p. 35).

Referir-se a um novo projeto de sociedade significa também pensar e propor um novo modelo de educação. Nesta lógica educação é entendida como direito de todas as pessoas, e deve ser assegurado no lugar onde se vive, considerando o conjunto de suas necessidades humanas e sociais. O acesso a este direito é uma das condições básicas na construção do projeto de reforma agrária, uma vez que a educação não está garantida de forma generalizada para toda população brasileira, em especial aos povos do campo; por isso, esta é uma das bandeiras de luta, presente em todos os espaços de reivindicação do MST.

As primeiras discussões sobre educação foram registradas antes mesmo da criação oficial da organização, a considerar que o marco inicial do MST é de janeiro de 1984, com o primeiro encontro Nacional em Cascavel-PR, já com participação dos Sem Terra. Portanto, antes deste período, desde 1979, já estavam ocorrendo ocupações de terra pelo Brasil, sendo que a primeira aconteceu nas Fazendas Macali e Brilhante no estado do Rio Grande do Sul, organizadas pela Comissão Pastoral da Terra – CPT. Os primeiros registros de crianças nas ações e, por conta disso, a preocupação com a educação ocorrem no mesmo estado, com aproximadamente 180 crianças participando das ocupações no município de Ronda Alta, na Encruzilhada Natalino, no ano de 1980 (CALDART; SCHWAAB, 1990).

Em termos históricos, a constituição do setor de educação no MST tem seu registro a partir do primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, que aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, Espírito Santo, envolvendo professores de vários estados¹⁴. A década de 1990 é marcada por um conjunto de experiências desenvolvidas nas escolas de acampamentos e assentamentos; nesta mesma

¹³ O conceito “popular” busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária clássica feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas de relações sociais de produção necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra.

¹⁴ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia.

direção fomentavam-se debates e estudos dos quais resultou uma vasta quantidade de produções teóricas, algumas publicadas em cartilhas e livros, referenciadas ainda hoje.

É neste cenário que em 1997 o MST constrói o seu I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária – ENERA, com objetivo a socialização das várias experiências que estavam em desenvolvimento em suas escolas. Ao mesmo tempo lançava desafios para o próximo período, entre eles, a demanda por políticas públicas, que permitiria viabilizar e avançar no trabalho que estava em curso. O I ENERA foi realizado em Brasília-DF, na Universidade de Brasília; o encontro contou com participação de professores das escolas de acampamentos e assentamentos, professores universitários convidados, representantes do MAB e de pastorais sociais da CNBB; contou com apoio da Unicef, da UnB e Unesco. O tema central foi “Movimento Sem Terra: por escola, terra e dignidade”.

As questões centrais do encontro giraram em torno do projeto popular para o Brasil, o papel da educação, formação de professores e a nova LDB, que havia sido aprovada em 1996, questões que no conjunto apontavam para uma necessária ampliação do debate no âmbito dos movimentos sociais. Em meio às discussões, a representante do Unicef, Ana Catarina Braga, fez uma indicação desafiando as entidades promotoras daquele evento e todos aqueles que o apoiaram, a ampliar o debate para além do MST, a partir do mundo rural (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Assim se fortaleceram as discussões em direção para o nascente Movimento por Educação do Campo. Vale reforçar que a ampliação da discussão para o conjunto dos sujeitos do campo, em nome da Educação do Campo, possibilitou avanços significativos para manutenção de escolas existentes, conquista de outras e exerceu pressão por políticas públicas, sob o princípio: “agimos para provocar o Estado a agir” (MST, 2017, p. 81).

A luta pela escola de acordo com os documentos da organização e conversas com pessoas que fizeram parte do início deste movimento, surge pela necessidade real, ou seja, a existência que crianças com idade escolar que vinham com as famílias. A garantia do direito à escola era uma condição para que a luta pela terra desenvolvesse; portanto, a princípio, a escola e o projeto de educação não surgem na organização como determinismo político-ideológico, mas é resultado das demandas reais que são desencadeadas nos processos de ocupação da terra.

De acordo com Caldart e Schwaab (1990) a preocupação inicial não estava focalizada especificamente na dimensão escolar, mas sim na ideia de ajudar as crianças a

compreender a situação em que viviam, cuidar e ocupar o tempo, repassar informações, que aos poucos foram incluindo elementos próprios da escolarização.

Dalmagro (2010, p. 167) considera que para os Sem Terra, a “questão escolar nasce nos acampamentos. Depois, com a desapropriação das primeiras áreas, será uma preocupação também para os assentamentos, mas isso ocorrerá a partir de 1985/86, já acumulando certo número de áreas destinadas à Reforma Agrária”. Para a autora,

Este momento inicial é marcado por duas concepções de escola: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade de luta”. A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola (DALMAGRO, 2010, p. 167).

De acordo com suas análises, a partir de documentos¹⁵ do setor de educação do MST, já no final dos anos 1980 a escola estava “claramente articulada à luta dos Sem Terra, começam a se estabelecer vínculos entre a escola, os propósitos do MST e a realização da reforma agrária” (DALMAGRO, 2010, p. 168).

A proposta de educação do MST está centrada na pedagogia do movimento, que consiste no resultado de um acúmulo teórico e prático, advindo de outras experiências, ou seja, do movimento de várias pedagogias. Neste movimento, é importante destacar a Educação Popular que deu a base para os primeiros debates, em especial o pensamento de Paulo Freire, no sentido de pensar a relação entre a escola e o MST; as experiências ocorridas fora do país, como em Cuba (1990) a prática de círculos infantis, que origina proposta das cirandas infantis, um espaço firmado no MST; a experiência da Rússia em período de pós revolução, a partir das contribuições da obra Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak, que até pouco tempo era a única obra traduzida mas que hoje é uma entre outras, as quais têm contribuído na proposta de estudo e implementação dos complexos de estudo, e nos debates sobre a politecnia.

¹⁵ A pesquisa realizada por Dalmagro (2010) tomou por base documentos produzidos no MST no período de 1990 a 2007. Foram analisados 19 documentos do MST e Setor de Educação que se referem à escola, seguindo o ano de sua elaboração e/ou publicação.

Elementos derivados dessas contribuições estão presentes nos documentos do MST (2001, 2017) e, de diferentes formas são incorporados pelos Projetos Político Pedagógicos das escolas. No caso em estudo, no PPP da E.E.M. Paulo Freire o trabalho é assumido como um princípio educativo. Ele constitui um importante elemento, que embora se revele complexo e difícil de efetivar no contexto escolar, fornece no interior da escola e do trabalho pedagógico possibilidades de relação mais próxima entre a teoria e prática e contribui para a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

O trabalho é a base da sociedade, ele pode ser visto como fonte de riqueza, mas também de cultura, em particular quanto ao modo de fazer e de organizar o trabalho. É ele que constitui o ser humano, e se expressa na capacidade de planejar a ação, considerando que não existe natureza humana fora do trabalho. É por ele que nos identificamos como classe, através dele é possível construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. No capitalismo ele ocorre como expropriação do ser humano, pelo processo de exploração. Assim, é possível dizer, o trabalho tanto pode ter significado de criação, libertação, como também de exploração.

A vinculação entre trabalho e educação, tomando-o como princípio pedagógico, traz em si, de acordo com os materiais produzidos pelo setor de educação do MST, duas dimensões básicas e complementares entre si. Uma primeira caminha no sentido da educação e suas ligação ao mundo do trabalho, o que quer dizer que não é possível a escola ficar alheia às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja da sociedade em geral ou do assentamento, em particular; a outra dimensão traz o trabalho como método pedagógico, ou seja a combinação entre o estudo e o trabalho, o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o trabalho como construtor de relações sociais, cultivo de valores, entre outras questões.

A E.E.M. Paulo Freire propõe no seu PPP “repensar o processo educativo em suas relações com o mundo do trabalho, tanto intelectual quanto manual”. Neste documento, o qual os autores informam ter sido construído por muitas mãos, está registrado que este princípio deve ser encarado como pedagógico “e ser alicerce no fazer didático-pedagógico de todo o processo educativo” (PPP, 2016, p. 10).

Neste processo educativo, queremos construir e afirmar a identidade dos sujeitos do campo, onde estes se percebam como resultado e ao mesmo tempo, parte do meio em que vivem, estando consciente de nossa história e relação com os demais setores da sociedade. Desta forma, o trabalho ganha um foco específico: a realidade, desafios e necessidades do trabalhador do campo, em nosso caso específico, dos assentamentos da Reforma Agrária (PPP, 2016, p. 10).

Observa-se que no documento a discussão sobre o trabalho tem grande destaque. No que se refere à organização do trabalho pedagógico, ele se constitui como um dos pilares da proposta assumida pela escola, que são os “Complexos de Estudo”, proposição originária da educação russa e atualizada pelo MST. Sua efetivação acompanha um movimento de assenso e descenso, e relatos de experiência apontam o desafio constante enfrentado pela escola, que vão desde as dificuldades de articulação com os outros setores do MST; as crenças dos próprios professores novos que chegam à escola a cada ano; o entendimento dos alunos para a proposta, reconhecendo que o tempo de três anos na escola é relativamente curto; pouco tempo para as discussões que seriam necessárias, considerando as amarras do próprio Estado com dias letivos e controles bastante acirrados, entre outros.

É preciso reconhecer que a proposta da escola vai na contramão da escola tradicional hegemônica, temos no horizonte a Escola do Trabalho, a pedagogia socialista, portanto reconhecemos que o trabalho desenvolvido no momento é apenas um exercício, um primeiro esforço, o que é possível, para o momento atual da escola (PAVANI; VIEIRA, 2017, p. 9).

Na mesma direção, pelo acúmulo teórico e prático, chegou-se hoje a construção de uma *matriz formativa*, a qual permite dar unidade para a proposta, que consiste em: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história. Esses elementos estabelecem conexões, mesmo que contraditórias, com a sociedade, com a realidade na qual as escolas estão inseridas, considerando que a prática educativa não pode se desenvolver distante de outras práticas sociais.

Porém, este processo – e por consequência as escolhas feitas em cada escola localizada em áreas de reforma agrária – nem sempre segue a mesma direção, não ocorre da mesma forma em todos os espaços, pois cada realidade tem suas próprias questões resolver na estruturação do trabalho pedagógico, nas condições de existência real da escola.

Há também escolas localizadas em áreas conquistadas que não tem nenhuma vinculação à proposta educativa do MST, seja pela ausência da escola nos debates da organização, decorrente por vezes por problemas internos do próprio assentamento, acampamento, seja também em decorrência de problemas externos que diz respeito as próprias leis de funcionamento do sistema capitalista, bem expressa pela força e interferência do Estado nas escolas através de seus governos.

A E.E.M. Paulo Freire, embora na atualidade não consiga mais escolher os professores da escola, ainda consegue garantir a escolha do diretor, mesmo que isso ocorra em meio a conflitos e disputas; mas a garantia de pessoas ligadas à organização do movimento para assumir a direção da escola facilita a permanente vinculação da escola com o MST. Desta forma, a escola incluiu em seu PPP estas discussões, que conjugam com os princípios fundamentais da pedagogia do movimento, que são:

- a) a relação entre a prática e a teoria, e a preocupação com a formação para a ação social;
- b) a realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento;
- c) seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral;
- d) educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação;
- e) construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, político e culturais;
- f) gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação efetiva nos processos;
- g) práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre os valores centrados no ser humano;
- h) formação para a postura e as habilidades de pesquisa;
- i) cultivo de memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história;
- j) vínculo orgânico da escola com as comunidades do campo;
- k) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educandos;
- l) avaliação como um processo permanente, participativo, e que envolva todos os momentos do processo educativo (MST, 2001, p. 127).

Alguns destes elementos ficam mais evidentes na organização do trabalho na escola, revelando a materialidade da proposta; outros nem tanto, revelando os limites, as

condições e contradições. Mesmo aqueles elementos evidentes quando observadas as dinâmicas da escola são também expressões de limites, mas em geral mostram a intencionalidade da proposta política e pedagógica assumida, com fortes indícios de contraposição a aspectos da escola tradicional, que o movimento propõe superar, pela busca de uma outra “forma escola”, conectada a um outro projeto de sociedade e de desenvolvimento.

3.4 ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO GERAL DA E.E.M. PAULO FREIRE

A chegada dos seis ônibus escolares anuncia o início de mais um dia letivo. As crianças e jovens que estudam desde a educação infantil até o ensino superior, nas diferentes escolas que estão situadas na sede do assentamento José Maria, dividem o mesmo transporte escolar, construindo relações de amizade, dividindo afetos, desafetos, amores. Os ônibus estão quase sempre lotados, durante o trajeto de aproximadamente uma hora, pois os alunos moram a distâncias que variam entre 1 e 25 Km. No transporte coletivo, predomina uma “zoeira” que mistura conversas, das mais variadas, empurra-empurra, risadas e brincadeiras – são crianças, jovens e adultos indo para a escola

Entre os menores é comum brincadeiras, também a construção de dobraduras, em especial aviões de papel, que desfilam pelo ônibus, e uma dobradura em particular que produz um som, um “estalo”. No ônibus observa-se também, mesmo que em número reduzido, alunos com cadernos ou livros didáticos ou de literatura, lendo ou fazendo atividades (tarefas). O uso dos celulares é uma opção bastante usada para passar o tempo, em especial para ouvirem música.

Os longos trajetos, as intempéries do tempo, o mau estado de conservação dos ônibus e das estradas, são elementos que nem sempre permitem que todos os alunos cheguem à escola exatamente no horário inicial das atividades, em especial em períodos de chuva. Assim, quase sempre algum ônibus chega atrasado, criando algumas dificuldades para o início da primeira aula.

A chegada à escola ocorre em torno das 7h20min no período matutino e às 13horas no período vespertino. A descida do ônibus é diferente entre os alunos: enquanto as crianças têm pressa em descer e fazem isso correndo em direção a sua escola, os adolescentes e jovens, em sua maioria, vão compassadamente descendo do ônibus, alguns deles se dirigem diretamente para a sua escola; outros dão uma “voltinha” por entre as

escolas antes de chegar na sua, e ao chegar, um passeio ao redor do prédio, uma visitinha no banheiro também pode ser observada e registrada constantemente.

Devido à distância, alguns professores permanecem na escola durante todo o dia. Também ficam as três serventes e a merendeira. Quase sempre a sombra fresca do saguão e de algumas árvores que ficam à frente da escola, são espaços ocupados por estes funcionários logo após o almoço, que assim, ainda que de forma não programada, fazem a recepção dos alunos.

Alguns costumes, que são típicos da vida no interior, se mantem e são visíveis na chegada de alguns destes alunos: o “aperto de mão” entre os meninos, e alguns deles inclusive repetem este mesmo gesto em relação às pessoas que já estão ali, professores, funcionários. As meninas também têm esta iniciativa, e com um beijo no rosto, um abraço, demonstram o mesmo sentimento. Eu mesma fui surpreendida várias vezes com a chegada dos jovens na escola e seu contato inicial com os adultos que ali se encontram. Pode-se dizer que há um clima agradável na chegada dos ônibus.

A escola é pequena, cercada por uma tela transparente que permite a observação tanto de fora para dentro, como de dentro para fora. O portão leva para uma área coberta, que é o espaço de convivência, que se forma pela união das duas alas, onde ficam a parte administrativa da escola, a sala de professores, a cozinha, as três salas de aulas e os banheiros. Os desenhos nas paredes, feitos pelos alunos, e alguns pilares coloridos, quebram o gelo que é próprio de prédios escolares, com cores neutras e estrutura padrão.

Há uma ala onde ficam os laboratórios, anexo a este prédio central, unidos por calçadas. A falta de contrato, por parte do estado, de profissionais especializados para atendimento destes laboratórios torna-os muitas vezes inúteis. Raramente são utilizados, e esta foi uma das demandas apontadas pelos alunos durante as entrevistas e conversas informais realizadas durante a pesquisa empírica.

De acordo com a direção da escola, um projeto de parceria entre o instituto federal e governo do estado está em tramitação, mas durante todo o ano de 2017 não foi possível finalizar, demonstrando a morosidade com que são tratados assuntos importantes para o cotidiano da escola; ao mesmo tempo, os tempos gastos na espera de solução para os problemas expressa, de forma velada, os processos de negação do conhecimento científico aos alunos de escolas públicas, como esta do assentamento. Os laboratórios são espaços reais e possíveis para a construção de relações entre a teoria e a prática, espaços especializados, com recursos importantes, como os que estão incluídos nesses

laboratórios da escola¹⁶. A escola tem procurado com recursos próprios, estabelecer outras parcerias, como é o caso da aproximação com a UFSC, na intenção de ofertar cursos para os professores para o uso destes espaços.

FIGURA 8 - LABORATÓRIO DE SOLOS EM USO



FONTE: A autora (2016).

¹⁶ Há equipamentos, como por exemplo, uma “estação total” ou taqueômetro, que é um equipamento eletrônico topográfico utilizado na medida de ângulos e distâncias, concebido pela junção de outros dois instrumentos topográficos em um só equipamento; o teodolito e o distanciômetro. Este material, de acordo com a própria secretaria regional de educação de Xanxerê, nem mesmo a EPAGRI, que é o órgão ao qual está vinculado à secretaria da agricultura, possui. Revela-se a qualidade e importância dos equipamentos; mas ao mesmo tempo que estão à disposição, estão impossibilitados de uso. Projetos com a Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Catarinense, também estão andamento, para formação de professores, para utilização dos laboratórios.

FIGURA 9 - LABORATÓRIO DE BIOLOGIA EM USO



FONTE: A autora (2016).

Entre os laboratórios, encontra-se também a biblioteca da escola, situada em uma ampla sala, com variados títulos, com predominância de livros didáticos de algumas disciplinas, ainda embalados. Há livros técnicos ligados à agricultura, adquiridos em função de recursos específicos para aquisição de obras desse tipo e livros específicos pelo projeto Brasil Profissionalizado.

FIGURA 10 - BIBLIOTECA DA ESCOLA



FONTE: A autora (2017).

O envolvimento da comunidade e a vinculação com a luta social, política, é um dos princípios defendidos pela escola e presentes no PPP, reiterando a importância da comunidade tanto na elaboração do planejamento e das proposições, quanto no acompanhamento das ações, ou seja, no processo como um todo. No caso das escolas do campo é a comunidade que muitas vezes garante a conquista da escola e participa ativamente do processo de resistência para que estas conquistas permaneçam.

Para a escola Paulo Freire, “é importante que a escola tenha ligação com o assentamento e também que o assentamento discuta e participe dos rumos da escola” (PPP, 2016, p. 10).

Nós não tínhamos bem claro o que queríamos, mas queríamos uma coisa diferente [...] a gente tem construído experiências muito significativas. Hoje não podemos dizer que todos os assentamentos seguem uma linha de educação do movimento, não. A parte que segue é onde o povo banca, onde o povo constrói junto, isso que é importante. Porque se nós deixamos o professor, ele vai até um ponto e, ou ele acaba voltando a tradicional ou não inova. Onde a gente tem envolvimento da comunidade fica bonito, positiva, muito inovadora (Irma Brunetto, direção nacional do MST, extraído do PPP E.E.M. Paulo Freire, 2016).

Durante os treze anos de existência da escola, é possível observar, através dos registros da própria escola, das falas com pessoas da comunidade, funcionários, e também do Setor de Educação do MST, que o envolvimento da comunidade ocorre de forma mais expressiva em momentos de crise, quando os problemas são maiores. Mas no dia a dia da escola, ela ocorre de forma representativa, muito mais através da Associação de Pais e Professores.

Uma destas necessidades, que levou a comunidade a vir para escola, ocorreu no início do ano letivo de 2016, em função da luta pelo não fechamento de turno que foi enfrentado pela escola. A ofensiva do Estado brasileiro no sentido do fechamento de escolas do campo tem ocorrido de várias maneiras; o processo geralmente inicia pelo fechamento de turmas, em seguida concentra as atividades em um período, e em seguida propõe a nucleação das escolas. Assim, cria-se uma situação de naturalizar o deslocamento dos alunos para escolas em outra localidade, e em seguida para os centros. O processo é gradativo o que se acaba por construir uma situação em que os conflitos são minimizados.

Os dados do Censo Escolar mostram a gravidade da situação, com expressivo número de escolas fechadas em um curto período. Na região Sul, por exemplo, no período

entre 2003 e 2012, 3.725 escolas foram fechadas, destas 1.105 apenas no estado de Santa Catarina. Apesar da instituição da lei 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou o Artigo 28 da LDB 9394/96¹⁷ e incluiu a manifestação da comunidade como um dos itens a serem observados quando do fechamento das escolas, sabe-se que de fato, na prática, esta situação não é tão simples assim. As constantes tentativas de fechamento de escolas permanecem, e em locais onde a comunidade não está articulada muitas escolas têm sido fechadas.

A tentativa do estado de Santa Catarina em fechar um turno das Escolas de Ensino Médio Paulo Freire e Semente da Conquista, ambas nos assentamentos de Abelardo Luz, desenham bem a estratégia do Estado: fecham-se turmas, turnos, em seguida faz-se a nucleação no campo e depois desloca os alunos para a cidade. No início do ano letivo de 2016, esta tentativa do estado despertou a comunidade, que rapidamente se articulou, convocando uma reunião com a Gerência Regional de Educação, que foi realizada no município de Xanxerê.

No dia 17/02/2016, em torno de 150 pessoas (pais, alunos, professores, comunidade) foram recebidos por Davi Vartha, advogado de formação e ocupante do cargo de gerente de educação, que insistiu para que a conversa fosse feita apenas com representantes. A negativa da comunidade e pressão, com gritos de ordem, músicas, chamando atenção da comunidade xanxereense e da imprensa, fez com que o gerente e seu grupo atendessem em plenária os manifestantes.

O grupo estava organizado e conduziu a conversa, iniciando com a leitura de uma carta (Anexo 5), a qual apresentava a real situação das escolas, em respostas aos vários argumentos do estado para o fechamento de um turno das escolas. O documento também denunciava a ação do estado que já há alguns anos têm optado pela:

[...] reorganização escolar com a intenção de garantir o princípio da economicidade, ou seja, busca economizar reduzindo o orçamento da educação. Como parte desse processo, o governo tem fechado escolas multisseriadas, fechado turmas, reduzido salários e retirado direitos trabalhistas dos educadores, terceirizado a merenda escolar (Trecho da carta lida pela comunidade, ver texto completo no Anexo 5).

¹⁷ “Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (Incluído no artigo 28 da LDB).

Em seguida, a reunião foi aberta para falas, feitas por alunos, professor, direção das escolas, pais, lideranças da comunidade.

O conjunto da ação fez com o estado recuasse em sua decisão, permanecendo a escola com funcionamento em dois turnos. Como era uma decisão consolidada pelo estado, o contrato dos professores ficou comprometido, devido à mudança também na carga horária dos professores. Assim, na primeira semana de aula, a escola não possuía professores contratados. Contudo os primeiros dias de aula foram assumidos pela comunidade, ou seja, professores voluntários, alunos da escola, militantes do MST e pais, deram início às atividades, fazendo a recepção dos alunos, e propondo discussão sobre a questão atual da educação no Brasil, no estado e no município, e sobre a importância da auto-organização dos alunos, demonstrando as práticas de compromisso da comunidade com a escola e com a proposta político pedagógica.

Nas palavras de uma professora da UFSC, colaboradora nos processos de formação continuada dos professores, “muito mais do que as coisas que a escola faz é o que ela gera fora da escola”. O envolvimento da comunidade, assumindo inclusive a escola, quando o estado nega o direito dos alunos à educação, assumindo a discussão no sentido de denunciar o descaso, refletir sobre a conjuntura, e inclusive propor soluções emergenciais demonstra o real papel da comunidade na defesa da escola. Tais dinâmicas de ação resultam das formas pelas quais o trabalho pedagógico se realiza, com base nas orientações do Movimento sobre o significado da escola no conjunto das lutas por Terra e Trabalho.

Outro aspecto importante e que tem relação com as questões colocadas até então é a forma como a escola conduz o processo de gestão e inclui os alunos nas discussões através da auto-organização. Esta é uma prática de várias escolas do MST que contribui para torná-la diferente e mais significativa, já que envolve a participação de todos. Este princípio fundamenta-se em conceitos extraídos de obras dos pensadores da educação russa após a tomada do poder pelos trabalhadores no início do século XX, atualizados pelo MST, e transformado em um elemento importante na organização, na educação e nas escolas do MST.

No sistema educacional soviético foi assumido como uma importante ferramenta para possibilitar a participação direta de todos na construção do novo regime. Na escola, a auto-organização era vista como uma das questões mais significativas da transformação da antiga escola. A auto-organização possibilitava a participação autônoma, coletiva,

ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola.

Por auto-organização Pistrak (2000) entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que poderiam começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, e chegar à participação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar os planejamentos da escola. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.

Nas escolas do MST, a auto-organização está ligada à participação dos educandos e dos educadores na estrutura orgânica da escola, ajudando a tomar decisões, a administrar, a comandar e ser comandado, a executar tarefas, a avaliar o desempenho de cada pessoa e do coletivo no conjunto dos tempos e espaços educativos da escola; e também práticas de auto-organização dos educandos em vista de sua coletividade específica e para viabilizar suas iniciativas de turma ou grupo de educandos. Entre os objetivos está a necessidade de envolvimento de todos no processo educacional, com a expectativa de que esta prática dialogue com a organização dos próprios assentamento ou acampamento (denominados núcleos, ou brigadas).

A organização mais comum nos espaços do MST são os Núcleos de Bases (NBs) que funcionam de forma diferenciada em cada espaço, de forma a atender suas necessidades específicas. As atividades envolvem momentos de estudos, trabalho, planejamento, reuniões, plenárias, assembleias, envolvem também tempos em conjunto com a comunidade, que também participa destes processos de gestão. Na escola esta organização já foi experimentada de diferentes maneiras (PLENS; ADRIANO; CORREIA, 2013)¹⁸.

Na atualidade cada sala constitui de um a três Núcleos de Base (NB), dependendo da quantidade de educandos e respeitando o limite máximo de 10 por grupo. Cada NB tem um coordenador e uma coordenadora, seguindo os princípios das discussões de gênero. Os mesmos orientam as discussões e encaminham as proposições à Coordenação dos Núcleos de Base para serem apreciadas junto à direção e professores quanto à relevância das reivindicações e para dar os encaminhamentos sugeridos.

¹⁸ Este texto foi produzido por professores e alunos da escola, apresentado em participação no I Seminário Regional de Educação do Campo realizado em Erechim-RS, promovido pela UFFS.

A cada quinze dias são retirados cinco minutos de cada aula e esse tempo é destinado para os grupos realizarem as reuniões ou realizarem as tarefas que são de sua incumbência. Cada NB tem um nome, garantindo uma identidade coletiva. Estes núcleos também assumem tarefas que dizem respeito ao bem do coletivo, que são assumidas por tempo determinado, com rodízio de tempo em tempo; são exemplos: cuidado com murais e a informação, envolvendo a rádio¹⁹ e jornal escrito, biblioteca, jardim, esporte e lazer, a horta e outros. A escola já teve inclusão de núcleos para produção de produtos de limpeza, de ervas medicinais, saúde – é possível dizer que não são tarefas fixas, elas podem variar de acordo com a necessidade da escola, ou pela própria iniciativa dos estudantes.

FIGURA 11 - RADIO ESCOLAR “VOZ E VEZ DA JUVENTUDE”.



FONTE: AUTORA 2017

Assim, além das discussões envolvendo o todo da escola, os Núcleos de Base têm uma tarefa específica de modo a desenvolver o compromisso de cada um em relação ao trabalho de manutenção dessas tarefas importantes para toda a coletividade. A ideia é de que todos possam desenvolver todas as atividades se apropriando das técnicas para isso,

¹⁹ A rádio interna foi construída em 2014, por iniciativa de um dos núcleos que assumiu a comunicação na escola naquele período.

além de desenvolver o trabalho cooperado e a responsabilidade, na direção de que também contribua para sua autonomia, auxiliando-os na tomada de decisões.

FIGURA 12 - REUNIÃO DE NB



FONTE: A autora (2016).

Se os princípios organizativos são claros e assumidos nos documentos e nas práticas escolares, é preciso destacar que nem sempre esses processos se desenvolvem sem tensões e embates. Uma das grandes reclamações das escolas que tentaram e que tentam desenvolver a auto-organização é de que os educandos acabam por usar parte do tempo destinado às reuniões e as atividades do núcleo sem objetivos claros – “matando tempo” – e acabam não participando efetivamente das atividades em andamento. Nesta escola também se observa situação semelhante; é frequente ocorrer que alunos não se envolvam com as atividades, em especial alunos do 1º ano, que são recém-chegados à escola.

À medida que avança o tempo na escola, é possível observar mudanças, no sentido da compreensão da importância do espaço de discussão e de seu papel no coletivo escolar. No entanto, também é comum que alguns infelizmente formem-se na escola sem entender a importância deste processo em que autonomia e colaboração são dois elementos formativos essenciais, para a vida social das comunidades e dos jovens.

Entende-se que os problemas que ocorrem têm, em parte, relação com a própria origem e função da escola, que de maneira geral foi constituída como um lugar social de

submissão, ou, nas palavras de Enguita (1989), como um lugar de preparação de pessoas disciplinadas, dóceis e obedientes, para atender demandas do sistema. Assim, a lógica que está nas raízes da forma escolar, impregnada na sociedade de maneira geral, está também presente das formas de pensar e agir dos sujeitos da escola, entre eles, os alunos, professores. Isso produz dificuldades no processo.

Há outras questões ligadas à própria escola, entre elas, limites em acompanhar o desenvolvimento dos processos de organização, devido ao reduzido quadro de pessoal e ao volume de atividades burocráticas demandadas pelo estado. Tratando-se de um processo educativo, entende-se que os alunos ainda estão em tempo de construção de sua autonomia e, assim, eles têm dificuldades em levar a frente, sozinhos, tais processos organizativos, de reivindicação e de participação. No ano de 2017, quando foi realizada a pesquisa empírica na escola, as observações durante todo o ano letivo e as conversas realizadas com os alunos e professores permitiram registrar que nesse período praticamente não ocorreram atividades envolvendo os NBs, dificultando uma análise mais precisa e detalhada deste elemento da organização da escola.

Porém, em outros instrumentos de pesquisa que foram utilizados, quando solicitados a destacar aspectos positivos da escola os alunos mencionaram as formas de participação, remetendo à existência da rádio e de outras atividades desenvolvidas por eles, através desta estrutura organizativa. Também destacaram a ocupação das escolas ocorrida no segundo semestre de 2016, quando a função dos núcleos foi fundamental para a organização naquele período. A resposta da aluna Priscila (2º ano E. M) ajuda a sintetizar as respostas que apareceram: “Temos auto-organização e com isso podemos ajudar a construir cada passo, esta é uma conquista nossa”.

O desafio, de acordo com Greti Pavani, diretora da escola no ano de 2016, tem sido potencializar este espaço. Reconhece-se que a “auto organização por si é parte dos complexos de estudo²⁰, que é como organizamos o processo pedagógico. Porém, observamos como necessário o avanço no sentido de envolvimento com as porções da realidade, com as escolhas feitas pelo coletivo”. Na atualidade, de acordo com relatos, da direção da escola, os NBs têm se restringido a resolver a tarefa que é estabelecida, e têm contribuído com o processo de gestão. Avalia-se que, apesar dos limites reconhecidos pelos próprios sujeitos da escola, as formas de participação existentes podem ser

²⁰ Será abordado de forma sintética mais adiante.

entendidas como um avanço, ainda que haja necessidade de ampliar as discussões e proposições, em particular no sentido da autonomia.

A imagem que segue coloca em evidência a frase “Pra que(m) serve o teu conhecimento?”, que foi pintada nas paredes da escola pelos jovens durante a ocupação das escolas no final de 2016. Ela revela sinais positivos deste processo, mas também outras questões que são subjetivas, e que dizem respeito ao processo pedagógico.

FIGURA 13 - PAREDE DA E.E.M. PAULO FREIRE



FONTE: A autora (2017).

O esforço feito pela escola no que se refere à formação destes jovens é materializado em ações do dia a dia, nas dinâmicas cotidianas, que não ocorrem por imposição, mas nos processos ora motivados pelos professores e coordenação da escola, ora organizadas e desenvolvidas pelos próprios alunos, pelo protagonismo que são estimulados assumir e que, aos poucos, vão assumindo.

De qualquer maneira, neste aspecto, o que se revela é que não são processos lineares nem mesmo homogêneos, porém conseguem envolver boa parte dos alunos, o que do ponto de vista da escola é considerado positivo. No que se refere aos objetivos iniciais desta análise, as dinâmicas escolares mostraram o envolvimento dos alunos como protagonistas, e não meros recebedores de conteúdo, de ordens. Eles são sujeitos do processo, apesar das dificuldades e contradições, e assim se reconhecem, o que pode ser entendido como um dos elementos que torna esta escola diferente dos modelos tradicionais de ensino, ainda presentes na cultura escolar, especialmente nas escolas de ensino médio.

3.5 DINÂMICAS CULTURAIS NA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, espaço em que está sendo desenvolvida esta tese, as relações entre a escola e a cultura têm sido um elemento essencial para a construção de problemáticas e para o desenvolvimento das análises. Trata-se de um campo conceitual que vem se desenvolvendo a partir da década de 1970/1980, em outros países e também no Brasil.

A intenção de compreender qualquer elemento da vida escolar, entre os quais a presença dos livros didáticos nas aulas, remete inevitavelmente ao conceito de cultura e a expressões que têm sido utilizadas no campo educativo tais como “privação cultural”, “diferenças culturais”, “capital cultural”, “cultura escolar”, “cultura juvenil”, “cultura dos professores”, “produção cultural” e outras mais. Contudo, nem sempre se reconhece a complexidade do conceito de cultura e a necessidade de se elaborar de forma explícita as suas consequências para a compreensão de elementos da vida escolar.

Ao iniciar esta sessão que apresentará parte das dinâmicas que compõem a experiência escolar com o conhecimento em uma escola de assentamento, buscando problematizar elementos de sua especificidade, serão destacados alguns elementos conceituais relacionados ao campo das relações entre cultura, escola e ensino.

3.5.1 Conceituações para entender as dinâmicas relativas à produção do conhecimento escolar: curricularização, disciplinarização e didatização

Como destacado por Rockwell (1997), a universalização da educação básica na forma de uma escolarização compulsória a todos os cidadãos foi acompanhada da ideia de que a função da escola é transmitir “uma cultura”, a cultura legítima que possibilita a cada criança e jovem sua inserção na vida social.²¹

Contudo, a dualidade inaugurada com a revolução industrial, chega até a escola remetendo por meio de uma forma escolar que permite desenvolver diferentes jeitos de distribuir conhecimentos e cultura, a depender do local e da classe social de origem dos

²¹ O texto referenciado apresenta uma interessante revisão dos debates nas ciências sociais sobre o tema das dinâmicas culturais na escola e as transformações ocorridas nos temas e procedimentos das pesquisas no âmbito educativo.

indivíduos. Ou seja, o acesso a determinado tipo de escola, e/ou acesso a bens culturais, que compõem o que Bourdieu (1998) denomina de “capital cultural”, na maioria das vezes vai depender da classe social e do capital econômico que a família e os sujeitos possuem.

Bourdieu analisa a relação da escola com a transmissão da cultura e reconhece certo monopólio da escola, enfatizando a função de integração cultural da instituição escolar. A partir das análises de Panofsky sobre as homologias entre os campos da arquitetura e da filosofia, o autor destaca a ideia de que os conhecimentos adquiridos na escola, implícita ou explicitamente, formam esquemas que organizam o pensamento dos homens “letrados”, em sociedades letradas:

[...] em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados desses esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura (BOURDIEU, 1998, p. 211-212).

No texto do qual trecho é extraído, o autor, ao mesmo tempo em que considera o peso da reprodução cultural da escola, também vai dizer que “[...] parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1998, p. 212).

É possível entender, assim, que a escola reproduz, mas também modifica, que ela tem função de transmitir determinado conhecimento, mas também produz conhecimento. Esta afirmação estabelece conexões com as formulações de Forquin (1993), quando afirma que:

a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam intervenções sociais e relações de poder, ela é também – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e transmissão de saberes e de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 28).

Ainda neste sentido, Williams (1992, p. 183) considera que embora os sistemas educacionais pretendam transmitir conhecimento ou cultura em um sentido absoluto, “é obvio que os sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos transmitem

versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura”, e ainda segundo o autor “há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais em vigor”.

A escola faz parte de uma estrutura social complexa, e a força da reprodução não é desconsiderada; porém tais considerações permitem entender que nela não apenas se reproduz um modelo de sociedade, mas ela tem a capacidade de produzir elementos característicos de uma cultura própria, justamente porque nela existem sujeitos e estes possuem vontades e imprimem significados a suas ações. Neste conjunto de aspectos há de se considerar que as interferências têm relação com o desejo e luta individual dos sujeitos, mas também com as ações dos sujeitos coletivos, que em luta provocam transformações.

Assim, a pesquisa que se apresenta nesta tese parte do entendimento de que a escola está viva e nela é possível construir diferentes processos, inclusive se contrapondo à estrutura e aos processos educacionais que parecem estar cristalizados nos moldes tradicionais. Nesta direção, e concordando com as palavras de André Chervel (1990, p. 182), não é aceitável “a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”, visto que a escola tem capacidade de produzir uma cultura específica e original.

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Juliá (2001) entende cultura escolar como um objeto histórico, que não pode ser estudada desconsiderando as relações conflituosas expressas no conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. O autor que dialoga em alguns aspectos com as elaborações de Chervel (1990), se diferencia em especial por focalizar seu olhar mais sobre as práticas escolares, aspecto que se torna importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois a escola e as práticas escolares constituem aspectos centrais no trabalho empírico. A cultura escolar²² é descrita por ele como

²² Afirmação extraída do texto “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação” de Luciano Mendes de Faria Filho, Irlen Antonio Gonçalves, Diana Gonçalves Vidal e André Luiz Paulo.

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIÁ, 2001, p. 10).

Destaca-se que para Juliá (2001) o que a escola transmite é mais do que os conhecimentos, uma vez que o trabalho de definição e estruturação está sustentado em normas, em comportamentos e, portanto, em práticas que também são transmitidas como parte constitutiva do conhecimento.

Na direção de entender a natureza do conhecimento que a escola transmite, e voltando-se especialmente ao âmbito das ciências físicas, Lopes (1999, p. 19), expressa a preocupação em entender a dimensão produtiva do conhecimento escolar a partir de autores como Chervel e Forquin, para os quais “o conhecimento escolar é essencialmente uma cultura de segunda mão em relação à cultura de criação”. Assim, “é subordinada à função de mediação didática e determinada pelos imperativos decorrentes desta função”. “A escola é verdadeiramente criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais, constituinte de uma cultura escolar *sui generis*” (LOPES, 1999, p.19).

Um primeiro elemento relacionado à constituição da escolarização como processo compulsório e decorrente da constituição de determinada forma escolar relaciona-se à ideia de curricularização. As contribuições teóricas da corrente de estudos desenvolvidos na Grã-Bretanha a partir dos anos 1960, denominada de “sociologia do currículo” ou de “nova sociologia da educação” provocaram novas formas de olhar as escolas e salas de aula, considerando a existência de “projetos divergentes” (FORQUIN, 1993, p. 69-72). Apesar das críticas que foram feitas aos autores e obras produzidas nesse contexto teórico e metodológico, concorda-se com Forquin quanto à avaliação de que a “nova sociologia da educação deixou “contribuições fecundas” aos estudos sobre currículo e à pesquisa em sala de aula” (p. 119).

Historicamente a escola foi se construindo como lugar privilegiado do cognitivo, relegando a segundo plano dimensões como o lúdico, o afetivo, o corporal, aspectos que estão presentes na cultura escolar, mas que não têm a mesma representação que nos próprios currículos escolares. No que se refere ao currículo, Lopes (1999, p. 18), considera “eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos

em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais”.

Para autores como Goodson (1975), Whitty (1977) e Young (2000), o currículo remete à ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido através dele. Nesta direção o currículo refere-se ao espaço onde o conhecimento que foi selecionado com base em um processo de “decantação” e de “cristalização” ganha forma, constituindo o conjunto de elementos da cultura que a escola precisa ensinar às novas gerações, enquanto que outros saberes são descartados.

Segundo Forquin (1992, p. 29), para a tradição humanista clássica, esta seleção se opera com base no entendimento de que “o trivial e o medíocre caem no esquecimento [...] enquanto perdura aquilo que as gerações de mais forte, de mais original e de mais incontestável”, os “tesouros” que devem ser preservados e ensinados, e que se tornam a cultura legítima a ser transmitida pela escola.

Dessas argumentações pode-se derivar a compreensão de que “não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável. Grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos e classes subordinadas” (LOPES, 1999, p. 22).

Assim, os estudiosos do currículo “passam a compreender o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar como processos sociais estreitamente relacionados aos processos mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista” (LOPES, 1999, p. 22). E, acrescenta a autora,

[isto] não nos permite desconstruir o papel da escola como capaz de contribuir para a reprodução das relações sociais excludentes, mas sem dúvida nos permite desmascarar concepções tecnicistas e essencialistas de currículo, as quais desconsideram questionamentos quanto ao que se ensina na escola e tornam reificado o currículo tradicional (LOPES, 1999, p. 22).

Ainda sobre a questão, Lopes (2004, p. 193) aponta que o currículo é um “processo de seleção e de produção de saberes, de visão de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas”.

Toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo toda política curricular é também política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas entender e construir o mundo (LOPES, 2004, 111).

Compartilha-se o entendimento sobre a heterogeneidade que marca a vida cotidiana da escola; os sujeitos que nela estão inseridos trazem determinados conhecimentos que se articulam com outros saberes, normas e valores, representados pelo conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Para Garcia (2007), na escola o conhecimento escolar se constitui no embate com os demais conhecimentos que circulam na vida social e que são trazidos pelos sujeitos que compõem o universo da escola, ora afirmando um dado saber, ora negando, ora contribuindo para sua construção, ora se configurando como obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos²³.

Estes embates estão representados no currículo como a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade. Assim entre teóricos do currículo, há certo consenso de que a cultura é parte constituinte do processo educativo e por assim dizer do próprio currículo, portanto a concepção de cultura torna-se “definidora de como se compreende o conhecimento escolar” (LOPES, 1999, p. 64).

Em particular, enfocou-se até aqui a problemática da curricularização e suas relações com a questão dos conhecimentos que são assumidos como objeto de ensino. Nessa direção, procurou-se destacar que os processos de definição do conhecimento legítimo a ser ensinado em dado momento e em dada sociedade são, efetivamente, processos de seleção cultural. Trata-se especialmente, aqui, do conceito de tradição seletiva, a partir de Williams (2003, p. 59), como fator que vincula a cultura vivida às culturas de diferentes períodos.

Assim, para definir o conceito de cultura nesta tese, a opção é pela aproximação com a perspectiva de Williams, importante teórico da temática, que nasceu em uma aldeia, um povoado do interior da Grã-Bretanha, na fronteira entre a Inglaterra e País de Gales, em 1921, e conheceu a cidade motivado pelo estudo. A partir de sua trajetória pessoal, de acordo com Cevasco (1999, p. 76), pode-se situar o entendimento que “estudar a cultura pode ser a porta de entrada para uma crítica empenhada, que visa entender o

²³ Apontamentos de aula, Curso de especialização em Educação do Campo, 2007.

funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la”. A posição assumida por Williams segue a linha teórica do materialismo cultural; o autor é conhecido como um crítico marxista, suas reflexões trazem como referência a classe trabalhadora, de acordo com ele, cooptada pelo consumo fácil de mercadorias para as “massas” (CEVASCO, 1999).

Na perspectiva do autor, cultura representa, entre outras questões, o modo de vida total de um grupo de pessoas, uma estrutura de sentimentos, que representa a conjugação de todos os elementos em uma organização social (de uma sociedade), em direção à superação de dualidade em torno da cultura, a saber: a cultura material e a experiência de vida. Para Williams (1969, p. 329), a cultura é entendida enquanto processo, produção e produto da sociedade, “como um sistema de significações realizado” enquanto tradição, “como conjunto de trabalho intelectual e imaginativo”.

O materialismo cultural, sobre o qual Williams desenvolve a teoria da cultura apresenta, segundo Glaser (2008, p. 13), relação direta com o materialismo histórico, pelo viés da teoria histórica, que busca articulação das esferas pela condição da perspectiva totalizante. Esfera é entendida como algo que extrapola algumas delimitações (religiosa, família ou literatura), e compreende as relações entre as esferas e destas com o todo, com a história. Compreende a cultura como uma dessas esferas, entendendo-a como “sempre um recorte, uma forma particular de criar sentido”. Assim, “ao funcionar dentro do materialismo histórico o materialismo cultural pode dedicar-se a análise dos significados e valores que constituem a cultura, sem correr o risco de igualar cultura ao todo social” (GLASER, 2008, p. 15).

As análises realizadas pelos teóricos da cultura escolar, e mais especificamente aqueles que utilizam a teoria do cotidiano escolar, entre eles Lopes (1999, p. 34), reconhecem a importância e a vasta contribuição do marxismo nas ciências sociais. Mas esta autora destaca que nas ciências físicas sua contribuição se dá mais “nas categorias de concreto-pensado e totalidade aberta”. Seu trabalho é considerado pioneiro na busca por estender as análises para esse âmbito, buscando as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano na produção do conhecimento escolar. Para a autora, a cultura e o cultural “não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que se faz com o que se transmite, compreendendo um processo de reprodução cultural e social das divisões de classe da sociedade” (LOPES, 1999, p. 64).

Com base nestes elementos é importante considerar ainda, que os processos de seleção cultural escolar do conhecimento não atuam unicamente sobre a herança do passado; eles incidem

[...] também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado a cultura de uma sociedade, isto é, conjunto de saberes, das representações das maneiras de viver que tem curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem (FORQUIN, 1992 p. 31).

Portanto, segundo a perspectiva desse autor, além dos processos de seleção cultural que definem o que se deve transmitir às gerações mais novas – e também o que não se deve privilegiar – também é necessário entender outros processos relacionados. Determinados objetos constituídos como valiosos do ponto de vista cultural precisam ser transformados em objetos de ensino; e, neste processo de transformação, há uma distância entre a prática de ensino e a prática da qual ela é o ensino, que constituem “imperativos de transposição”. Assim, a organização de um objeto de ensino “deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social” (FORQUIN, 1992, p. 33).

Decorrentes do imperativo de transposição, há **imperativos de interiorização**, por que se trata “não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*”. Há ainda **imperativos institucionais**, tempo, ritmos, controles, que “decorrem da natureza do contexto institucional, no qual se desenvolvem as aprendizagens” (FORQUIN, 1992, p. 33).

Aqui se situa o conceito de didatização: da necessidade funcional de transformar os conhecimentos historicamente acumulados em conteúdo de ensino, decorrem “traços morfológicos característicos dos saberes escolares” como a predominância de valores de apresentação e de clarificação, progressividade, a divisão formal (capítulo, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo de informações, os comentários explicativos, as técnicas de condensação (resumo, síntese), o lugar que se dá às questões e exercícios, tendo função de reforço e controle, entre outros “produtos” facilmente

identificáveis com a vida escolar, mesmo quando existentes em outros espaços fora dela (FORQUIN, 1992, p. 34).

De acordo Forquin (1993, p. 33), a cultura escolar apresenta-se como uma “cultura segunda” com relação à “cultura de criação” e de inserção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, tais como, programas e instrumentos oficiais, **os manuais e materiais didáticos**, temas de deveres, exercício, controles, notas, classificação e outras formas propriamente escolares de controle, com gratificação e punição, aprovação ou reprovação. O conceito de cultura segunda tem relação e diálogo com o conceito de *habitus* de Bourdieu – o *habitus* está ligado à predisposição individual e as trajetórias passadas, estilo de vida, gostos que foram incorporados.

É preciso reconhecer que “os conceitos de transposição didática ou de rotinização acadêmica da cultura”, instituída e desenvolvida nas escolas de maneira geral, “não permitem dar conta de certos aspectos mais específicos dos saberes escolares enquanto objeto de ensino”. Para o autor, pelas razões indicadas, a escola poderia ser entendida “como produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (FORQUIN, 1993, p. 34, grifo do autor).

De acordo com Chervel (1990) é necessário compreender a invenção das disciplinas escolares e suas constantes reformulações, para além da ideia de que elas são simplesmente uma “vulgarização” do conhecimento científico produzido. Desta forma, os estudos do referido autor apontam uma contraposição à lógica de que os conteúdos escolares são imposição da sociedade e da cultura. Nesta direção, constrói a ideia que as disciplinas escolares representam uma criação da própria escola, e assim confirma sua capacidade de autonomia no âmbito da cultura escolar, ainda que tenha como referência uma cultura geral. Para ele,

[...] a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes (CHERVEL, 1990, p. 220).

Ainda, as disciplinas “intervém igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas

finalidades” (p. 220). E assim, elas são entidades culturais, que para além dos muros das escolas também impõem elementos culturais sobre os indivíduos de certos grupos sociais. As disciplinas foram criadas e transformadas ao longo do tempo, para que se adaptassem a novas finalidades ou públicos, conforme indicado por Chervel (1990, p. 200). O autor aponta que dos diversos componentes de uma disciplina escolar que incluem os exercícios e as provas, “o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimento” (p. 202).

Aqui se expressa claramente a relação com a forma escolar: “com o ensino simultâneo, a escola dos irmãos inventa os manuais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Como instrumento para disseminar a uma quantidade maior de pessoas, em lugares diferentes, o mesmo conhecimento. É nos materiais didáticos que reflete e se ancora a organização pedagógica da escola, as disciplinas, os conteúdos, e de certa forma a identidade do professor, podendo se referir a material didático, em especial os manuais, como a materialização destas relações.

Os livros didáticos, então, se constituem como parte essencial desta forma escola e representam de certa forma as outras formas de relação sociais, econômicas e políticas existentes em determinados momentos e lugares. Mesmo em sociedades onde, por processos revolucionários, foi alterado o sistema social, político e econômico, exigindo mudanças também no sistema escolar, percebe-se que os livros e materiais didáticos seguiram intactos, e se configuraram como um dos entraves para a nova escola, nos novos moldes desejados. Destacam-se, por exemplo, análises que fazem referência à Rússia, no período da revolução (1912 a 1917):

Uma das limitações das propostas desenvolvidas no período histórico da educação russa deveu-se ao que ele chamava de ‘impossibilidade de romper o invólucro do material educativo’, para ele ‘esse invólucro era responsável por manter o isolamento entre as várias disciplinas escolares, umas das outras, e ao mesmo tempo cristalizada, em material educativo que ainda correspondia às formas didáticas antigas da escola capitalista’ (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 9, grifo do autor).

Este exemplo demonstra o engendramento que constitui a invenção desta forma escolar e os instrumentos construídos em sua materialização, revelando a importância dos materiais e livros didáticos para conservação da escola e de determinado modelo de educação. Naquele período e para aquele momento, os objetivos exigiram a produção de

materiais didáticos em outra direção, mas o objeto livro continuou sendo um suporte pedagógico nos processos de escolarização.

A presença de manuais escolares ou livros didáticos em espaços escolares é inegável, seja pela utilização dos professores para elaboração dos planejamentos de aula ou na utilização dos alunos em diversos momentos, na escola e fora dela. Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar e se constituem com um elemento importante dessa cultura. Para Choppin (2000) todo livro se apresenta como o suporte²⁴, depositário dos conhecimentos e técnicas que num dado momento a sociedade acredita serem importantes, que a juventude deva adquirir para a perpetuação de seus valores e de sua cultura.

É importante frisar que os manuais escolares nascem com características e funções bem específicas, entre elas manter um controle do ensino, ser organizador do conteúdo, da metodologia e avaliação. Apresentam-se como parte constitutiva de determinada cultura escolar, assumem papel importante no trabalho docente em especial no planejamento das aulas, embora as formas de apropriação e incorporação dos livros pelos professores ainda seja um tema pouco explorado pela pesquisa.

Em relação à história e à presença dos livros na cultura escolar, Choppin (2004) aponta determinadas funções, que são: vetor ideológico e cultura, em seu aspecto político, tanto no sentido estrito como no sentido amplo; depositário de conteúdo disciplinar, o que evidencia seu aspecto programático; e ferramenta pedagógica, que coloca em foco seu aspecto instrumental. No entanto, o autor aponta ainda uma quarta função, que segundo ele, só pode ser observada em sistemas mais abertos de ensino; trata-se da função documental, pela qual os livros oferecem um conjunto de materiais que podem ser acessados de forma autônoma, independentemente do controle nas aulas, os quais contribuem para o desenvolvimento crítico e da autonomia dos alunos.

Considerando estas relações entre os programas oficiais e os manuais, o autor afirma que pelo manual também se “transmitem um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura”, que pode estar presente de forma direta, de maneira implícita ou até mesmo explícita (CHOPPIN, 2000, p. 109). As análises que envolvem o livro didático precisam considerar estas questões e entender que não há neutralidade nos livros didáticos, pois estes estão atrelados aos valores de uma sociedade, em dado momento.

²⁴ Como há uma diversidade de expressões usadas para nomear este tipo de publicação escolar, aqui, serão utilizadas essas duas formas, como expressões equivalentes.

Os livros didáticos acompanharam o processo de constituição do ensino escolar no Brasil, no decorrer do século XIX, e se fortaleceram enquanto instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem até os dias de hoje. Nas condições que os processos educacionais estão organizados, são eles que muitas vezes garantem as condições para o ensino e aprendizagem.

No caso brasileiro, a existência de um programa específico no interior do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, pelo qual todas as crianças e jovens recebem livros em praticamente todas as disciplinas e em todas as etapas da educação básica, remete à importância da questão e evidencia a necessidade em compreender melhor o programa, em especial as relações que estes livros estabelecem com os sujeitos a quem é destinado, ou seja, professores e alunos.

Por outro lado, a constituição de um Programa Nacional do Livro Didático – Campo, a partir de 2011, inclusive com ênfase em propostas multidisciplinares, abre problemáticas novas quanto às relações entre forma escolar, disciplinas escolares e suas finalidades, e em particular sobre as perspectivas de atendimento a populações diferenciadas, por meio de livros específicos. As novas problemáticas de pesquisa devem ser inseridas em um campo de investigação que apenas recentemente ganhou força no campo acadêmico, uma vez que os livros escolares foram considerados, por muito tempo, como objetos menores, como livros descartáveis e de baixo interesse para intelectuais e acadêmicos. De maneira geral, portanto, os estudos que envolvem os livros didáticos como ainda que mais numerosos em abordagens históricas, ainda são pouco frequentes em perspectivas didáticas e epistemológicas que necessitam maior aproximação com a escola e a sala de aula, de acordo com Garcia (2007).

Rodriguez (2016), no esforço em compilar estudos sobre a temática dos livros didáticos destaca entre outras questões, que ainda há uma série de problemáticas a serem enfrentadas em estudos a cerca do tema. Entre elas, destaca-se a necessidade em entender em que medida as pesquisas realizadas em torno dos livros de textos chegam até a escola, e a importância da pesquisa nas práticas escolares. A fala de Rodriguez²⁵ também manifestou ausência de estudos que evidenciam a avaliação pelos alunos, a voz dos sujeitos nos processos de avaliação dos livros.

²⁵ Trechos extraído da fala de Jesus Rodriguez, presidente do IARTEM, em palestra da Conferencia latino Americana, em setembro de 2016, em Pereira, Colômbia.

Estas questões revelam um campo ainda a ser desvelado no sentido das investigações que cercam a temática. É com base na importância atribuída ao livro didático, em suas múltiplas funções, e com atenção para estes aspectos, que a pesquisa para a tese incluiu, entre seus objetivos, a discussão sobre os livros didáticos com os jovens alunos da E.E.M. Paulo Freire. A pesquisa empírica se direciona a um caso em particular, ou seja, aos jovens alunos de ensino médio que estudam em uma escola de assentamento da reforma agrária, no sul do país, com a finalidade de entender as relações que eles estabelecem com os livros que utilizam, procurando discutir também seu ponto de vista sobre a proposição de livros diferenciados para escolas urbanas e escolas do campo.

3.5.2 Dinâmicas de organização do conhecimento escolar na E.E.M. Paulo Freire: complexos de estudo, livros didáticos e outras proposições em diálogo.

Como referido anteriormente, a proposta defendida pela escola está em consonância com aquela defendida pelo MST, que se centra em uma perspectiva de repensar a forma/conteúdo escolar e os processos excludentes vinculados a ela, pela sua configuração sócio histórica, na perspectiva de Vincent, Lahire e Thin (2001). Em particular, a proposição assumida atribui papel central ao conhecimento, que pode ser representado pela relação entre os conteúdos escolares e os objetivos formativos que estão relacionados não somente com a escola e a escolarização. Tem como foco principal a relação entre a realidade/atualidade, o trabalho, a auto-organização.

A construção da pedagogia do movimento tem assumido, desde sua gênese, a perspectiva marxista, sobre o lugar o trabalho na formação humana, para pensar seus vínculos com a educação. A relação entre educação e trabalho tem sido discutida sob a luz da perspectiva politécnica, principalmente a partir de 2006. Nesse aspecto, Caldart (2013, p. 22) destaca que

[...] começamos a refletir sobre a importância da educação politécnica, como chave fundamental para o salto de qualidade que precisamos dar nas relações entre o trabalho, educação e escola. E não apenas para pensar na matriz específica do trabalho, mas para compreensão do trabalho como método geral de educação que permite instituir a práxis necessária à apropriação e à produção do conhecimento científico, desde a concepção marxista.

No Brasil, o politecnismo está vinculado ao ensino médio, presente em vários documentos orientadores desta etapa de ensino, inclusive na proposta curricular de Santa Catarina (1998-2014) que deve ser seguida pelas escolas do estado, entre elas a E.E.M. Paulo Freire, campo empírico em que se realizou a pesquisa.

No contexto da pedagogia russa, esta discussão está vinculada à formação a partir dos 9 anos, na vida de crianças do campo, embora possa ocorrer até antes desta idade. O trabalho nesta fase da infância refere-se a um trabalho preparatório, e a partir dos 9 anos, este trabalho deve ser produtivo. O trabalho produtivo deve considerar o desenvolvimento físico e intelectual.

O MST, nos últimos tempos com mais intensidade, tem buscado na pedagogia socialista, principalmente na experiência russa com os complexos de estudos, elementos para avançar no seu próprio projeto de educação. A partir da leitura e estudo dos clássicos da pedagogia russa, o MST vem trabalhando na reelaboração do conceito de “complexo de estudo”, que envolve o trabalho, a auto-organização e a realidade, que estabelece relação direta com a formação integral, artística, corporal, histórica, cognitiva, filosófica, ou seja, que envolve a relação com a teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético.

Esta proposta está presente no plano de estudos das escolas itinerantes do Paraná e em outros textos publicados nos últimos períodos, em especial na coleção Caminhos para transformar a escola I, II e III (2011, 2014, 2015) publicados autores ligados ao setor de educação do MST, e nos livros traduzidos de Pistrak, Shulgin, Krupskaya.

De acordo com Caldart (2015), existe uma hipótese neste experimento; os Complexos de Estudo podem ser uma forma de construir unidades orgânicas,

pondo em relação dialética os elementos fundamentais do nosso projeto formativo, na organização do ambiente educativo da escola: o trabalho como método geral, princípio educativo; a atualidade (os fenômenos da realidade atual que precisam ser estudados e cujo conteúdo é específico e geral); o princípio da auto-organização e do trabalho associado dos estudantes e uma concepção materialista e histórico-dialético do conhecimento (CALDART, 2015, p. 56).

O desafio em construir outra lógica de escola, que se contrapõe à educação tradicional, não é uma tarefa fácil, pois em especial o que propõe o MST só seria possível, na sua totalidade, em uma sociedade socialista. Assim, o que se faz em escolas como a E.M.M. Paulo Freire é experimentar elementos para construí-la, em especial trazendo a

discussão para escola sobre conhecimento em seu sentido social, científico, humanista e integral, questionando o modelo escolástico e mercantil defendido pelo outro modelo.

Os primeiros debates sobre os Complexos de Estudo chegaram às escolas de ensino médio de Abelardo Luz em 2009, por meio dos professores que contribuíam com a escola naquele momento (alguns ainda fazem parte dela) e, ao mesmo tempo, eram estudantes da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, realizado pela parceria IEJC, PRONERA e UNB – Universidade de Brasília, em Veranópolis-RS.

Em 2010, como decorrência de debates no MST, no Paraná, mais especificamente nas escolas itinerantes, iniciou-se um trabalho mais profundo sobre a organização do trabalho pedagógico por Complexos de Estudos. Organizou-se um grupo de trabalho, formado por professores de algumas universidades, professores das escolas itinerantes, setor de educação do MST, também o professor da Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, grande estudioso da pedagogia socialista russa, e Roseli Caldart, do MST. Este grupo construiu o plano de estudo, que seguiu uma lógica de trabalho em três níveis: planejamento geral das escolas envolvidas, implantação do experimento em cada escola e formação dos educadores.

Com este trabalho em andamento e algumas avaliações deste processo, outras escolas começam a estudar a proposta e desenvolver processos semelhantes. É nesse contexto que em uma reunião do Setor de Educação Nacional do MST, a escola de Ensino Médio Paulo Freire de Abelardo Luz-SC, considerando seu histórico, assumiu o compromisso em levar para o grupo de professores a proposta dos complexos de estudo, no sentido de avançar na construção desta proposta.

O trabalho pedagógico envolveu a constituição de grupos de estudo, com foco nos escritos da experiência russa; um trabalho de formação continuada em parceria com universidade, que vem ocorrendo desde 2014; o fortalecimento da auto-organização e o estímulo à constituição de coletivos de estudantes e de professores; a busca na realidade/atualidade de elementos articulando com os conteúdos de ensino. Este é um ponto central da proposição, uma vez que pressupõe a realização de inventários da realidade – são questionários, visitas nas famílias, para levantamento de elementos da realidade, também em outros espaços como prefeitura, cooperativas, em um trabalho de pesquisa sobre o entorno da escola, o município, e tendo em vista o levantamento de elementos para escolha das porções da realidade que orientarão os conteúdos de ensino. Além disso, considera-se o Trabalho Socialmente Necessário – TSN, conceito que de

acordo com os teóricos da pedagogia socialista russa, “rompe com as limitações das escolas”, ou seja, “tira a escola da sua comodidade, do seu espaço predileto (a sala de aula) e a coloca na vida e com a necessidade de ajudar a comunidade a encontrar soluções para os problemas” (RITTER, GREIN; SOLDA, 2015, p. 140).

As formações para o trabalho são pensadas a partir das demandas propostas pela própria escola, ancoradas na ideia, que não existe uma pessoa iluminada que fará a diferença na escola, na sala de aula; se não houver um grupo, um coletivo, organizado não é possível avançar. O que a colaboração externa à escola faz é problematizar, é pensar junto o processo pedagógico e contribuir no estudo e na organização das ideias propostas. Neste processo de formação, além dos professores, a coordenação da escola procura também envolver os setores do MST (produção, cultura, educação, em especial), e alguns alunos da escola (geralmente um por núcleo).

A direção, juntamente com o grupo de educadores e professores que auxiliam na formação continuada, realizam avaliações periódicas, com os professores, alunos e outros parceiros que se envolveram com o trabalho pedagógico, no sentido de avaliar o processo pedagógico, buscando através de questionários e conversas observar em especial os avanços e os limites no que se refere ao conhecimento dos alunos nas suas múltiplas dimensões.

Observamos que os estudantes também tiveram um avanço considerável na percepção de que os conteúdos das disciplinas se ligam entre si, ao mesmo tempo em que se ligam às questões da vida e dessa forma o conhecimento adquirido passa a ter sentido para os mesmos [...] o objetivo era justamente que percebessem que os conhecimentos se complementam e são frutos de um acúmulo social, que só existem porque existem situações reais, pois estão postos em nosso dia a dia e não distantes de nós. Entender este processo implica alterar a forma de pensar e agir perante o meio social no qual estamos inseridos (PAVANI; VIEIRA, 2017).

A escola tem procurado construir seu próprio plano de estudo. Os desafios que cercam a experiência são muitos. Porém é importante considerar que nem mesmo na Rússia, no contexto da revolução, estas mudanças foram possíveis em sua totalidade – portanto, as dificuldades são imensas em um país no qual as relações capitalistas estão funcionando em suas mais fortes expressões. Assim, as experiências desenvolvidas pelo MST, inclusive a da E.M.M. Paulo Freire, procuram em sua prática romper com o modelo e implementar novas propostas, tendo que se trata de uma tarefa extremamente complexa,

que vem sendo assumida pelas escolas com todo o significado que a palavra “desafio” pode ter.

Por exemplo, quanto aos tempos da escola: o trabalho é organizado na estrutura tradicional de ensino, marcado pela predominância do tempo aula, que é dividido em cinco períodos de 45 minutos. A primeira aula é sempre mais complicada, os professores esperam na porta da sala e vão aos poucos recolhendo todos os alunos. Por se tratar de uma escola pequena, os professores conhecem todos os alunos e os chamam pelo nome, para que ocupem os seus lugares e para dar início à aula. Alguns alunos demoram a chegar, outros não chegam, mesmo tendo utilizado o transporte escolar.

Algumas vezes, ao início da aula os alunos e todos os funcionários se reúnem na área coberta para participarem do “tempo mística”, que é um momento realizado pelos alunos na estrutura organizativa dos NBs, ocorre quinzenalmente, ou quando há datas importantes a comemorar ou relembrar. O objetivo é resgatar valores, cultivar os símbolos da luta, e envolve elementos como música, poesia, discussões pertinentes para aquele determinado momento, considera o calendário histórico da luta pela terra, lembra a história da escola e dos assentamentos.

A mística integra a dimensão pedagógica, à medida que se utiliza de fatos, acontecimentos do cotidiano, e sugere uma reflexão sobre a realidade. É cultivado no MST, em seus espaços de formação informal e formal, em escolas como a Paulo Freire. De acordo com Ademar Bogo (2001, p. 15) “a mística para os Sem Terra, é mais do que uma palavra ou um conceito. É uma condição de vida que se estrutura através das relações entre as pessoas e as coisas no mundo material. Entre ideias e utopias no mundo ideal”.

Em direção semelhante, Boff (1993, p. 35) considera que a “mística significa o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentar a esperança face aos fracassos históricos”. É um alimento para os sonhos de uma coletividade, e na escola procura-se preservar este tempo, e constitui-lo como pedagógico.

Durante o mês de abril de 2016, entre 18 a 22, todos os dias houve místicas. As atividades foram realizadas em memória do massacre ocorrido em 17 de abril de 1996 em

Eldorado dos Carajás, no Pará²⁶. O dia 17 de abril passou a ser marcado como “Dia Internacional da Luta pela Terra”. Assim, durante a semana, cada núcleo assumiu uma das atividades, e a mística que inaugurou um monumento no pátio da escola encerrou as atividades relacionadas à memória das lutas.

Percebe-se que este tempo educativo defendido pela escola, a “mística”, é compreendido por boa parte dos alunos, que se envolvem com as atividades, construindo a mística, participando com a leitura de poesias, fazendo representações, encenações, trazendo símbolos, cantando. Porém, também se observa que para alguns deles o momento não parece ser tão importante assim – risos e conversas inclusive atrapalham os colegas que estão participando do momento.

Iniciativas da escola, como oficinas e palestras sobre o que é mística, também foram presenciadas durante o trabalho empírico da pesquisa. São elementos que contribuem para entender que, ainda que dirigida pelas orientações gerais do MST, e embora muitos jovens manifestem adesão a essas propostas, não é de forma harmoniosa que isso se dá. Há resistências e há tensões que a escola necessita trabalhar.

Na apresentação geral da estruturação do trabalho, destacou-se o tempo educativo NB (Núcleo de Base), relacionado às reuniões para planejamento, estudo, discussão dos grupos de alunos; além disso, há ainda tempo leitura, o tempo trabalho, relacionado à execução das atividades planejadas no NB e o tempo aula, que é aquele que ocupa maior parte dos tempos. O que a escola tem feito é incluir nas rotinas outras tarefas tão importantes quanto o tempo aula. Porém, novamente se deve destacar que, apesar das intencionalidades em direção à busca de alternativas e de outros modelos de escola, não é fácil romper com a lógica que efetivamente se manifesta como uma força da forma escolar, e que dificulta e impede que muitos destes processos avancem e resultem em positividade.

A análise que se faz, aqui, é que isso ocorre por alguns motivos em especial. Um primeiro é o tempo da escola, porque a escola propõe uma ampliação das atividades, e ressignificação dos tempos escolares, mas as quatro horas diárias de trabalho permanecem

²⁶ Massacre que ocorreu com a morte de 19 Sem Terra, e outros tantos com sequelas, mas nenhum policial. Os trabalhadores faziam uma caminhada até a cidade de Belém, quando foram impedidos pela polícia de prosseguir. Mais de 150 policiais – armados de fuzis, com munições reais e sem identificação nas fardas – foram destacados para interromper a caminhada, o que levou a uma ação repressiva extremamente violenta e na morte dos trabalhadores. São 20 anos de impunidade, sendo que apenas dois comandantes da operação foram condenados – Coronel Mario Colares Pantoja, condenado a 258 anos, e Major Oliveira, condenado a 158 anos – e estão presos desde 2012. Nenhum policial ou autoridade política foi responsabilizado.

intactas, por diferentes motivos, como a necessidade do transporte escolar, a alimentação dos alunos e a falta de pessoal para acompanhamento no contra turno escolar. Não houve uma alteração na forma de estruturação do tempo em que se realiza a experiência escolar para esses jovens. As aulas são de 45 minutos, e se sucedem como nos modelos mais tradicionais. Assim, fica evidente a necessidade de compreender os processos que se constituíram historicamente para entender também os limites de intervenção nas condições atualmente existentes, nos sistemas de ensino.

Outro motivo está ligado à própria natureza na proposta, ela nasce da necessidade da lógica relacionada à pedagogia da alternância²⁷, na qual os alunos permanecem um tempo na escola e outro na comunidade; no tempo escola, a permanência dos alunos é integral, e a escola passa a ser a casa destes jovens, o que exige uma organização para sobrevivência coletiva no espaço. É o caso do Instituto Josué de Castro²⁸. Desta forma, o fato da escola não estar organizada nesta lógica, responde, em parte, pelos impasses que ocorrem nas práticas realizadas na escola em questão.

O planejamento da aula segue um encaminhamento geral que tem como base a proposta de organização do trabalho pedagógico da escola, por “Complexos de Estudos” que traça ações coletivas que envolvem de forma ampla o assunto, como seminários, filmes, visitas e viagem de estudo, Feira dos Saberes²⁹. Também há espaço para a ação individual, que fica expressa no planejamento de cada professor.

A construção das aulas, de acordo com informações dadas pelos professores e também pelos registros de observações realizadas pela pesquisadora, é feita a partir de diferentes recursos, entre eles, a internet, na qual os professores buscam em especial textos e vídeos; apoiam-se também em revistas específicas da área; em livros didáticos diversos; e no livro didático em uso pelos alunos.

²⁷ A pedagogia da alternância constitui uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional e o período alternado na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos alunos. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, pois não atendia a necessidade dos agricultores. No Brasil a experiência inicia em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

²⁸ Instituto Josué de Castro é uma escola de educação básica de nível médio e de educação profissional, que combina objetivo de escolarização, formação para trabalho, capacitação organizativa e formação política e ideológica. Sua marca de constituição é o vínculo com o Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Localizada em Veranópolis-RS (CALDART, et al., 2013).

²⁹ Atividades realizadas anualmente com objetivo socializar com a comunidade os trabalhos realizados durante o ano, ou bimestre.

Os livros didáticos estão entre os materiais utilizados por alguns professores na organização do planejamento da aula, e são utilizados pelos alunos em atividades do dia a dia da escola. Mas de acordo com os resultados obtidos na pesquisa empírica, também têm sido utilizados pelos jovens da escola de forma autônoma, como instrumento de pesquisa, de leitura, entre outras atividades. Os resultados corroboram as constatações feitas por outros pesquisadores de que o livro é elemento da vida das escolas (FERNÁNDEZ, 2005; GARCIA, 2007) e, portanto, da vida dos sujeitos da escola.

FIGURA 14 - IMAGEM REGISTRADA DURANTE AULAS DE GEOGRAFIA EM QUE ALUNOS E O PROFESSOR TRABALHAM COM OS LIVROS DE DIDÁTICOS DISPONÍVEIS



FONTE: A autora (2016).

No caso brasileiro, a presença do livro didático na vida da escola tem relação com a existência do PNLD, que possibilita que todas as escolas, independente do lugar onde estejam situadas, sejam beneficiadas pelo programa – garantindo recursos no âmbito do Governo Federal para a presença destes materiais nas escolas. Na atualidade oferece mesmos livros para escolas do campo e da cidade nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Na escola Paulo Freire, assim como nas demais escolas de ensino médio do país, realiza-se a cada três anos o processo de avaliação e escolha dos livros didáticos para cada disciplina.

A escola não possui orientadores pedagógicos ou pedagogos, que trabalhem especificamente com os professores, e entre outras questões pudessem encaminhar o

processo de escolha dos livros didáticos. Assim, o processo de escolha dos livros fica a cargo dos professores, que realizam individualmente a escolha, a partir das coleções que chegam até a escola.

Neste processo é possível apontar algumas dificuldades, entre elas o acesso a todas as coleções disponíveis para a escolha. A distância da escola do centro urbano da cidade (45 km), a ausência de serviços de correio, entre outros motivos, não investigados aqui, tem impedido que algumas coleções cheguem até o professor, configurando uma dificuldade na condição de escolha dos livros, pelos professores. Observa-se, portanto, que embora as condições em princípio sejam as mesmas para todos os professores, as condições materiais de existência de cada escola definem possibilidades diferenciadas.

Outra dificuldade tem sido a oferta de coleções, e até mesmo o guia para avaliação e escolha dos livros pelos professores, no formato digital. O fato das escolas do campo não possuírem boas estruturas de laboratórios e acesso à internet de qualidade, dificulta e influencia no processo. Tais problemas já foram apontados em pesquisas como as de Borowicc (2016) que revela, a partir da fala dos professores sobre o processo de escolha, que a ausência dos livros impressos para serem examinados configura uma dificuldade e indica uma crítica ao processo de escolha dos livros do programa, pois de acordo com a autora as professoras “demonstraram desde o início a preferência pelo manuseio dos mesmos para verificar conteúdos, métodos e atividades, em detrimento da leitura das orientações dos especialistas contidas no guia do livro didático” (p. 145).

No processo de escolha dos livros didáticos, uma questão a destacar tem sido a retirada do poder o do professor em realizar a escolha. No PNLD - Campo, esta questão é inclusive institucionalizada, propondo nos próprios documentos oficiais a escolha dos livros pelas redes de ensino e não pelos professores e escolas. Embora apresentem mudanças de um edital para outro, elas não têm sido suficientes para garantir o envolvimento de todas (os) os professores na escolha dos livros, como se observa nos fragmentos a seguir:

As coleções didáticas serão *escolhidas pelas redes de ensino* participantes e com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos para o PNLD Campo (BRASIL, 2011, p. 9, grifo nosso).

A escolha será *realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola*, para que a obra didática escolhida atenda, da melhor maneira, a realidade das turmas e seja adequada ao projeto pedagógico adotado pela entidade (BRASIL, 2014, p. 12, grifo nosso).

Também ocorrem outras formas de organização da divulgação dos resultados de avaliação, de distribuição dos livros e de acesso as informações que contribuem para reduzir ou anular o poder do professor sobre as decisões relacionadas à escolha dos livros mais adequados e condizentes com os processos pedagógicos de cada instituição, legitimadas, de certa forma no Projeto Político Pedagógico da escola.

A escola Paulo Freire é vinculada administrativamente ao governo do estado de Santa Catarina, que nos últimos processos de escolha dos livros didáticos tem reunido os professores por região, procedendo à escolha dos livros nesse espaço. A Escola Paulo Freire está localizada no município de Abelardo Luz, que pertence à região de Xanxerê, município onde está localizada uma das sedes de descentralização do governo do estadual. Esta região concentra 53 escolas, que tem realizado a escolha dos livros didáticos de forma coletiva. O processo compreende espaços de discussão, nos quais se subentende que os professores já tiveram acesso aos livros e fizeram uma primeira avaliação na própria escola. No encontro regional, as discussões são no sentido de encontrar consenso para escolher mesmas coleções. A escolha final dá-se por votação.

Registrou-se, em conversa informal com os funcionários da secretaria regional de educação desta região, que a justificativa para tal ação é unicamente a facilidade para remanejamento de livros entre as escolas. Desconsidera-se como foco principal a ação pedagógica e a particularidade de cada escola. Borowicc (2016, p. 105) em seus estudos alerta para este tipo de processo, que busca homogeneizar as escolhas, afirmando que “pode ser vista como uma ação que desconsidera as preferências das escolas, já que ao final há uma homogeneização da escolha em torno de um mesmo título para todas”, independentemente de outros argumentos de natureza política e pedagógica.

A chegada dos livros na escola, a partir deste processo de escolha, tem ocorrido atendendo as opções indicadas pela escola. O registro e distribuição destes materiais, na Escola Paulo Freire tem ficado a cargo de cada professor. Tem-se observado que alguns professores encaminham o material para alunos, transferindo a responsabilidade pelos livros, outros professores preferem que o material permaneça na escola, nos armários da sala.

Aqui, ao finalizar esta seção em que as dinâmicas da escola foram apresentadas para situar o leitor mais proximamente ao campo empírico da pesquisa, é interessante destacar algumas questões relacionadas aos livros didáticos, que serão foco de atenção

nos capítulos que seguem, a partir especialmente do ponto de vista dos jovens alunos da escola.

A partir de 2011, como já referido, o Governo Federal atendeu a reivindicações feitas pelos movimentos sociais e pela Educação do Campo no sentido de oferecer materiais, em especial livros escolares, especialmente produzidos para as escolas do campo. A medida, a partir de pesquisas realizadas, resultou na produção acelerada de livros para cumprir os prazos dos editais e, ao lado disso, embora alguns nomes de especialistas estivessem presentes nos grupos de autores, parte das obras foi elaborada por autores tradicionais das coleções aprovadas para escolas urbanas.

Conteúdos extremamente simplificados, conceituações equivocadas, estereótipos e preconceitos estavam presentes nas coleções aprovadas, como constatado por Vieira (2014) e Borowicc (2016). Por outro lado, a estrutura do programa também foi sendo modificada, e o processo deixou evidente a redução do campo de autonomia para escolha das obras pelos professores e escolas, sugerindo-se que a decisão seja tomada em cada rede de ensino.

Estas questões são aqui retomadas para exemplificar como as medidas tomadas para respeitar especificidades das escolas do campo – certamente uma ideia que conta com apoio de teóricos e militantes na luta por escola de qualidade para as populações rurais, consolidada nas políticas públicas das últimas décadas – poder gerar novas problemáticas e abrir espaços para que retornem à cultura escolar ideias que caracterizam o modelo de Educação Rural, tão questionado pela Educação do Campo, que foi responsável pela visão distorcida e empobrecida do trabalho a ser realizado nas escolas localizadas em rurais.

Assim, o que se propõe nos capítulos finais, é colocar em questão elementos da cultura dos jovens que vivem hoje no campo, e trazer para o debate as contribuições que eles podem dar sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação, e suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil enquanto alunos duma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, ao Sul do Brasil, cujas dinâmicas foram até aqui sinteticamente descritas analiticamente e situadas.

São os jovens alunos os sujeitos principais desta pesquisa.

4 JOVENS DO CAMPO E ESPECIFICIDADES EM SUA ESCOLARIZAÇÃO: O CASO EM ESTUDO

“[...] De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades”
(BOURDIEU, 1978).

Ser jovem tem sido uma ideia culturalmente construída como (apenas) um espaço de transição da vida da criança para o mundo do adulto, porém a epígrafe, extraída de um trecho da entrevista polêmica de Bourdieu sobre a juventude intitulada “Juventude, apenas uma palavra”, revela uma relação que mostra a complexidade da questão. O autor considera que a sociologia, de maneira geral, parte da premissa que os limites entre as idades são arbitrários, o que reflete um movimento de disputa de acordo com interesses sociais, assim exemplificado por ele:

Na Idade Média, os limites da juventude eram objeto de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão. Encontramos coisas muito semelhantes nos ditados e provérbios ou, mais simplesmente, nos estereótipos sobre a juventude, ou ainda na filosofia, de Platão e Alain que designava a cada idade uma paixão específica: à adolescência o amor, à idade madura a ambição. A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens, coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos. Vemos isto muito bem no caso do esporte, por exemplo, no rugby, com a exaltação dos “bons rapazes”, dóceis brutalhões dedicados à devoção obscura da posição de “avantes” que os dirigentes e os comentaristas exaltam (“Seja forte e cale-se, não pense”). Esta estrutura, que é reencontrada em outros lugares (por exemplo, na relação entre os sexos) lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (BOURDIEU, 1983, p. 1).

Para Bourdieu (1983), o que existe é uma disputa entre as fronteiras de idades, que podem variar de acordo como tempo histórico e social. Os cortes sociais, seja em classes de idade ou em geração, variam inteiramente e são objeto de manipulações. Para reconhecer estes “cortes” é necessário entender o funcionamento do campo³⁰, os objetos de luta, as divisões operadas por esta luta.

³⁰ Para Bourdieu (1983, p. 89), campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”.

Para ele é complicado analisar os jovens como uma “unidade social”, um grupo constituído por interesses comuns, e “relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente”. Acerca destas questões, o autor considera que se leve em conta pelo menos “as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes”, de acordo com a classe social na qual estão inseridas, a saber aqueles jovens que trabalham, e aqueles que apenas estudam, burgueses (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Porém, é importante reconhecer que há questões a serem problematizadas nesta colocação de Bourdieu, as quais revelam quão complexas são as questões que envolvem estas classificações. No caso brasileiro, deve-se reconhecer que “[...] para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p. 1110). A necessidade de trabalhar é uma característica comum entre jovens latino americanos, que em conjunto se diferenciam da realidade europeia.

Concorda-se com Jurado e Tobasura (2012, p. 65) quanto ao fato de que:

Las formas de exclusión social de los jóvenes y de las jóvenes dependen de sus condiciones de trabajo, del acceso a la educación y de las características sociodemográficas de los territorios rurales [...] La pobreza y la exclusión social en las zonas rurales de Latinoamérica genera procesos que impiden a la juventud de territorios rurales, la posibilidad de una subsistencia autónoma en los rangos determinados por las instituciones.

Reafirma-se com isso, que o lugar social ocupado pelos jovens pode determinar os limites e as possibilidades de uma determinada condição juvenil, e das relações que estes sujeitos estabelecem com o trabalho, com seus pares, com a escola, com suas lutas e com a sociedade, sobre influências de diferentes forças. No sistema capitalista, os jovens das classes populares têm como grande desafio a garantia da própria sobrevivência, que ocorre na tensão da busca por conquistas imediatas, desejos e necessidades do momento e depois por um possível projeto para o futuro, do que cada um virá a ser. Esta questão, é assim formulada por Tenti-Fanfani:

La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo tanto, no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada. En muchos casos hasta la propia experiencia de la infancia es un “privilegio” que se niega a muchos niños y niñas que viven en condiciones de pobreza extrema tanto en el campo como en las grandes ciudades del continente (2000, p. 5).

Não se pode desconsiderar que a forma como o sistema está estruturado tem forjado constantes divisões, inclusive no interior de uma mesma classe, provocadas pela disputa de espaço no meio social, nas políticas públicas e no mercado de trabalho. Em especial no que diz respeito ao trabalho, no capitalismo ganham destaque a exploração da mão de obra do trabalhador que transforma a natureza em mercadoria gerando riqueza para os donos dos meios de produção e, em períodos de crise econômica gera desemprego, que por consequência produz conflitos e disputa entre os trabalhadores. Para os jovens, tais elementos adquirem especificidades que são apontadas por Dayrell:

No Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Assim, entender as relações que os jovens da atualidade estabelecem com trabalho, tornar-se essencial no entendimento da constituição destes sujeitos, pois embora seja pelo trabalho que as pessoas de maneira geral, incluindo os jovens, garantem a sua existência, na prática, pelas condições atuais, as relações de produção geram contradição e dão abertura para o surgimento de novas culturas do trabalho.

Para os objetivos desta tese, a compreensão das condições pelas quais os jovens vivem essa fase de sua vida é um elemento essencial. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola de assentamento da reforma agrária e, por isso, as expectativas são de uma formação que contribua para que os jovens continuem vivendo no campo, e ali exerçam suas atividades produtivas na idade adulta. A estruturação do trabalho pedagógico na escola, como se evidenciou nos capítulos anteriores, está marcada pelas orientações gerais do MST, que associa o direito à escola ao direito à terra e à vida.

As proposições de cursos técnicos desenvolvidos na região enfatizam também a relação com a vida e o trabalho no campo, em um país em que as relações de trabalho no campo são marcadas pela violência, pela dificuldade na implementação de ações, pela distância das condições oferecidas nas áreas urbanas, ainda que em áreas empobrecidas. Apesar das lutas nas últimas décadas, estar no campo, viver no campo e trabalhar no campo ainda é um desafio que os jovens deverão enfrentar.

A questão das dificuldades dos jovens em acessar o mundo do trabalho é discutida por Pais (2016, p. 21)³¹, a partir de estudos no contexto juvenil europeu. De acordo com ele, a situação tem provocado estratégias de fuga do desemprego. Nestas novas culturas do trabalho destacam-se valores como autonomia, criatividade improvisação, expressividade, ludicidade, que de maneira geral “radicam na vontade dos indivíduos para, autonomamente, forjarem o seu próprio destino”. São tentativas nem sempre bem sucedidas e, com isso, por vezes causam frustração, revolta, questões que no conjunto acabam gerando manifestações juvenis³², que “reivindicam novas atitudes de vida e novos valores sociais, desafiando os marcos de participação política convencional e institucionalizada”.

De acordo com Mannheim, citado por Pais (2016, p. 19), os jovens, em especial em tempos de crise, são potenciais agentes da mudança social, e nesta direção estão predispostos a acender a luz amarela, no sentido de alertar para problemas que atingem ou atingiram a sociedade. Ao olhar para história das sociedades, é possível observar que a juventude sempre esteve relacionada às grandes e marcantes transformações.

Em uma perspectiva mais radical, juventude pode estar relacionada à rebeldia, responsável por articular tais transformações. Lênin, no texto “Tarefa da juventude na construção do socialismo”, diz que está na juventude a incumbência de transformação da sociedade e das relações de produção, no sentido de destruir a velha vida capitalista e organizar um novo regime social, sem a exploração entre os homens (LÊNIN, 2011, p. 9).

Em direção um pouco menos radical, Pais (2016, p. 19) utiliza o pensamento de Mannheim e considera que “em tempos de crise, os jovens podem desempenhar um papel relevante na revitalização da sociedade e na descoberta de novos rumos societais, desde logo no questionamento de dilemas e desafios que a sociedade e os próprios jovens enfrentam”.

Em comum, os autores revelam a capacidade revolucionária que a juventude carrega em sua constituição social e histórica, sem deixar de considerar que, de acordo com a posição social que ocupam, a construção do ser jovem pode variar, pois o espaço onde estes sujeitos desenvolvem sua vida social irrigada pelos reflexos do modelo

³¹ Os estudos desenvolvidos por Pais (2016) estão situados na realidade da Europa.

³² No caso Europeu, Pais (2016), cita as Acampadas de Lisboa e de Madri em maio de 2011.

econômico, político e social, irão interferir na sua constituição, seja no sentido de reproduzir tais relações (de poder, opressão, exploração) ou de questioná-las.

Destarte, a ideia da relação entre juventude e revolução não é automática, ela precisa ser construída, pois exige considerar a condição que é dada em determinado tempo histórico, em determinada sociedade. No cenário atual juventude “torna-se signo para o consumo, e se realiza pelo consumo”. A juventude passa a ser a idade, ou melhor, o “estilo de vida ou modo de ser mais desejado, mais querido, denotando outros signos, cada vez mais esvaziados de significados reais, tais como rebeldia, novidade, audácia, liberdade, prazer, descompromisso, beleza, sedução e poder”. Para Groppo (2015, p. 569), “o que se consome é o signo da juventude, a juvenilidade³³, por meio de bens e serviços como motocicletas, automóveis, roupas, tênis, bonés, viagens turísticas, lazeres noturnos, esportes radicais, academias de ginástica, cosméticos, cirurgias plásticas, etc”.

A capacidade de indignação, o compromisso com a transformação social, são demandas da atualidade, e há uma tradição latino-americana relacionada a esta condição, de luta anti-imperialista, de integração dialética entre movimento estudantil e trabalho de base, a exemplo da experiência de Cuba³⁴, Nicarágua³⁵, entre outras que permitem identificar uma pedagogia da juventude latino-americana, o que leva a entender que há uma condição que ora é despertada, ora de esconde, mas está viva.

Se puede sostener que a comienzos del siglo XX emergen por primera vez las juventudes latinoamericanas como un sujeto social y político, que situadas en el seno de la conflictiva estructura social e impulsadas por un imaginario social de rebeldía y cambio recorrerán prácticamente todos los escenarios de lucha social y política. Lo anterior, permite sostener como lo hacen algunos autores claves de la filosofía latinoamericana del sujeto. (MOLINA-CHAVÉZ; ÁLVAREZ-VALDÉS, 2017, p. 86).

³³“Juvenilidade” ou “juvenilização” termo utilizado por Baudrillard, para fazer referência à juventude, que nas palavras do autor, vai sendo convertida, ou seja, juventude torna-se signo de consumo e se realiza pelo consumo.

³⁴ A Revolução Cubana foi um movimento popular que culminou na derrubada do governo do presidente Fulgêncio Batista, em janeiro de 1959. Com o processo revolucionário foi implantado em Cuba o sistema socialista, sob a liderança de Fidel Castro e outros jovens que se associaram à luta, na época.

³⁵ Faz-se referência à revolução Sandista, liderada pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) fundada em 1961, com clara inspiração na Revolução Cubana e nas ideias de Augusto Sandino, líder de uma rebelião popular contra a presença militar dos EUA na Nicarágua nos anos 20 e 30. A juventude teve um importante papel, pois a FSLN era formada basicamente por estudantes opositores à ditadura de Somoza, influenciados pelos movimentos guerrilheiros latino-americanos. Os sandinistas derrubaram Somoza e tomaram o poder em julho de 1979 e estabeleceram até 1985, uma Junta de Reconstrução Nacional que foi presidido por Daniel Ortega e, em sua maioria, composto por dirigentes da FSLN.

Estas questões são observadas à luz dos estudos sobre sociologia da juventude, que seguem uma concepção dialética, os quais recuperam o caráter social e histórico das juventudes modernas e contemporâneas, enquanto grupos etários institucionalizados ou informais. De maneira geral, tal perspectiva indica uma necessária análise social e histórica de juventude em relação direta com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico etc; ou seja, para “analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da Juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos” (GROPPO, 2004, p. 12).

Para Calderón-Vélez (2015, p. 1144), “son varios los lugares donde las juventudes llevan a cabo su vida. Dependiendo del contexto, de los tiempos, de los modos de vida e incluso de las emociones, los jóvenes y las jóvenes adoptan espacios que van configurando sus propias subjetividades y modos de ser”.

De acordo com Groppo (2004, p. 11) “a juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos ‘estruturantes’ das redes de sociabilidade”.

Categorizar os tempos de vida das pessoas é uma demanda do próprio Estado e também de instituições socializadoras, no sentido de direcionar suas políticas e ações. Então, fazer um recorte de idade para cada fase ou ciclo obedece a um sentido operacional. Estas questões são importantes para entender porque alguns grupos sociais são excluídos de boa parte das ações do Estado, a exemplo do que sofre a parcela pobre da juventude do campo.

A fixação de um limite de idade mínimo de 15 anos e máximo de 24 anos, instituído por organismos internacionais, com destaque à Organização Mundial da Saúde (OMS), procura homogeneizar o conceito de juventude, considerando a questão da entrada no mercado de trabalho e o término da escolarização. Hoje, os limites de idade para configuração da juventude, utilizados pelo poder público e por organismos internacionais, situam-se entre 15 e 29 anos.

Castro (2012, p. 438) alerta para a importância em “observar os limites destas definições e questionar a naturalização da associação entre juventude e uma faixa etária específica”. Desta forma, ser jovem em determinada realidade implica reconhecer além

da idade, instituída pelos organismos nacionais ou internacionais, que existe uma disputa das representações sociais (BOURDIEU, 1975; 1989).

Ainda em direção às questões gerais sobre juventude, cabe incluir a relação do conceito de juventude com as discussões sobre diversidade. Este debate ganha destaque entre os estudos no Brasil, em especial, a partir da década 1980. A marca que fica deste momento é a pluralidade do conceito: não se fala mais em juventude, mas em juventudes (NOVAES, 1998).

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

Ao analisar “juventudes” como construção social, a partir do princípio da diversidade, abre-se a possibilidade de desmistificar a questão de homogeneidade e pressupõe-se entender os elementos históricos, culturais e sociais que englobam esta discussão. Essa perspectiva leva a entender que há especificidades, as quais precisam ser consideradas quando das discussões sobre juventude, e neste caso, sobre juventude do campo.

Os jovens do campo, alunos do ensino médio, são os sujeitos que interessam especialmente nesta pesquisa. Os debates são conduzidos para o reconhecimento de que há diferenças, principalmente aquelas relacionadas à classe social, destacando-se a importância de entender a forma como o sistema capitalista provoca dicotomias, polarizações e distanciamento entre os sujeitos dentro de uma mesma classe. Assim, as questões sobre juventude do campo, neste texto, buscam elaborações na direção do rompimento das relações que sustentam este sistema, que insiste em colocar em lugares opostos homens e mulheres, atrasado e moderno, cidade e campo, jovens do campo e jovens da cidade.

No caso dos jovens da escola colaboradora da pesquisa, pode-se dizer que são jovens camponeses. Desenvolvem suas experiências e seu modo de vida, a partir do campo e das relações que constroem ali que misturam questões do lugar, mas também recebem influência externas, bem expressas no jeito de vestir, nos gostos que vão sendo

internalizados, resultados do acesso ao mundo global, pessoalmente ou através de mídias e redes sociais, portanto virtualmente. Estudam e trabalham, tem atividades sociais de lazer.

Dentre estas relações, interessa à pesquisa entender aquelas que os jovens alunos da escola Paulo Freire estabelecem com a escola e com os processos de escolarização, nesta condição e realidade específica de escola do campo, ligada diretamente com as discussões do MST – um movimento que estabeleceu suas lutas contra o modelo capitalista, contra as desigualdades e a exploração que derivam deste modelo.

Escutar os jovens, valorizar suas experiências enquanto jovens, Sem Terra, alunos da escola pública do/no campo, entender o que pensam sobre a escola, sobre os processos que se desenvolvem ali, os materiais didáticos que usam, constituem a centralidade nesta tese. E nesta direção, há concordância com o pensamento de D'Aloisio (2017, p. 103), quando afirma que “los jóvenes tienen capacidad para reflexionar sobre sus experiencias personales e intersubjetivas y expresarlas discursivamente”.

Em particular, a pesquisa empírica tomou como questão a ser aprofundada a relação que estes jovens estabelecem com seus livros didáticos, especialmente considerando que eles usam os mesmos livros que estudantes de escolas situadas em áreas urbanas e, ainda, levando-se em conta que existe um forte movimento em defesa da ideia de que devem ser produzidos livros específicos para as escolas situadas em áreas rurais – como já vem acontecendo no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental. Entender estas relações constituiu-se em desafio que se procurou enfrentar a partir do trabalho empírico, justificando-se sua relevância pelo fato de que tais debates sobre as especificidades de materiais de ensino e especialmente sobre os livros didáticos, na verdade podem ocultar uma discussão de fundo sobre a produção do conhecimento escolar, nos embates entre o conhecimento universal e o particular.

Dessa forma, por meio de diferentes estratégias de trabalho no campo empírico, buscou-se aproximação com os pontos de vista dos jovens alunos da E.M.M. Paulo Freire. Foram realizadas observações em diferentes situações escolares e algumas fora do espaço escolar, conversas informais ocorreram em diferentes momentos e situações, alguns instrumentos de pesquisa na forma de questionários foram utilizados para obter informações e opiniões dos jovens, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e finalmente, foi utilizada a roda de conversa como forma de discutir pontos de vista sobre elementos selecionados pela pesquisadora para aprofundamento das análises.

Para temas específicos, os professores também foram consultados, de forma a estabelecer referências a partir dos outros sujeitos escolares. A direção da escola foi ouvida para assuntos específicos, para esclarecimentos ou para tomar decisões sobre o andamento da pesquisa. A análise documental acompanhou todo o trabalho empírico, incluindo-se além dos documentos oficiais da escola, a realização de análises dos livros e materiais de ensino utilizados.

4.1 JOVENS CAMPONESES DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

“[...] o menino camponês é antes de tudo, um menino camponês, e somente depois um menino em geral”
(PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 110).

A epígrafe apresenta a concepção de base para as discussões na continuidade desta sessão, no sentido de compreender o jovem como um ser social, que como tal “sofre influência do seu meio que lhe domina a imaginação”: os filhos dos trabalhadores trazem mesmo que “involuntariamente, o interesse e sofrem com os problemas da produção” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 109).

Assim, com apoio em Stropasolas (2007), afirma-se que pensar a juventude rural é também pensar um conjunto de problemas a serem enfrentados no conjunto das questões do mundo camponês.

De princípio, é importante considerar que historicamente o termo juventude esteve relacionado às questões do meio urbano. Reconhecer que existem especificidades é um desafio com o qual este trabalho se defronta, no sentido de reconhecer que a juventude do campo existe e, portanto, precisa ser considerada no campo das políticas públicas, no meio social, na academia, demandando estudo e pesquisa – em documentos, mas especialmente nas práticas cotidianas, nos espaços sociais em que a vida se constitui para esses jovens.

Está aí um dos grandes desafios desta pesquisa, pois juventude do campo é uma temática pouco estudada, sendo ainda pouco recorrente nos estudos sobre educação e escola do/no campo. Esta constatação é apontada em estudos como de Kessler (2005),

que justamente desenvolve um trabalho de estado da arte sobre juventude rural na América Latina, e constata a pouca produção envolvendo o tema³⁶.

Para Durston (1996), ocorre um processo de invisibilidade por parte da sociedade em relação à juventude rural, em especial na América Latina. Essa invisibilidade reside em uma tendência urbanizadora de estudos sobre o rural, que o entendem como um palco arcaico, que deve ser superado através de modernização e desenvolvimento (GONZÁLEZ, 2003).

Se houve alguns avanços na compreensão de elementos da experiência de jovens que vivem nos centros urbanos, é preciso reconhecer que a situação em relação aos jovens que vivem em áreas rurais é mais lacunar. “Isso se deve à falta de conceitos claros e de conhecimentos empíricos sobre a realidade sócio cultural dos jovens no universo rural, criando-se, por conta disso, apenas estereótipos que contribuem para perpetuação da exclusão” (BONZADA; DURANTE, 2009, p. 297).

Definir o que seria o conceito de jovem camponês no mundo contemporâneo, na realidade brasileira, continua sendo uma necessidade latente entre os estudiosos, embora as várias pesquisas envolvendo a temática já venham contribuindo nesta direção. De maneira geral os debates que caminham neste rumo têm procurado relacionar juventude a questões mais amplas, no que diz respeito ao conjunto da sociedade, na qual os conceitos de juventude (s) e de juventude rural estão sendo construídos e transformados histórica e socialmente. Deve-se reconhecer que, na atualidade, a temática tem ganhado espaço, porém, os estudos são ainda pouco conhecidos; isto pode estar relacionado ao fato da juventude rural ainda ser concebida como uma população específica, uma minoria (CASTRO, 2008).

Com efeito, ao se tratar o tema exclusivamente a partir dos dados oficiais de população, tem-se, de acordo com a Pnad 2013 (IBGE, 2015, p. 45), que os jovens de 15 a 29 anos correspondem a 32% da população, dos quais 4,4% são rurais, em torno de 8 milhões de jovens. Constata-se desta forma que não se trata de um contingente tão pequeno assim, contudo mesmo que haja discordância em relação ao seu tamanho, existe uma concordância e reconhecimento de que há uma especificidade, ou seja, “colocam-se sem dúvida como parte da juventude que hoje disputa espaço de ação e de acesso a direitos, condições de vida e trabalho” (CASTRO, 2008).

³⁶ Rodríguez (2003), Espíndola (2002), Andino et al. (2007), Guaraná (2009) y Gili (2010), são alguns textos citados por Kessler (2005).

Para entender que especificidade é esta, faz-se necessário primeiro considerar que os jovens do campo não necessariamente são aqueles que residem no meio rural, mas também a população das chamadas cidades rurais, que segundo Strapasola (2007, p. 280) “transitam entre o campo e a cidade sem romper definitivamente com os laços de sociabilidade e de parentesco de origem”.

As influências de “modelos” singulares de ruralidade – com fortes traços históricos e culturais de tradição camponesa – se estendem muito além das fronteiras do que estabeleceram os institutos oficiais por “meio rural”. De fato, é encontrado também nas representações e no modo de vida de um segmento expressivo de cidadãos que vivem em espaços reconhecidos como urbanos, de pequenas cidades. Este é o caso da grande maioria das localidades da região oeste de Santa Catarina³⁷.

O município de Abelardo Luz está localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, e desta forma as questões de que trata Strapasolas (2007) são igualmente perceptíveis na localidade; a vida de muitas das pessoas da cidade tem relação direta com o campo, por questões familiares e/ou pelo fato da agricultura ser o principal motor da economia no município – seja vinculada ao agronegócio, pois o município é capital nacional da semente de soja, seja vinculada à pequena agricultura e camponesa, pois no município há vinte e três (23) assentamentos de reforma agrária, além de outros pequenos agricultores. Em resumo, apesar da contradição, inegavelmente trata-se de uma cidade rural.

Assim, de maneira geral, os jovens do campo são sujeitos distribuídos nas várias realidades do mundo camponês, seja na aldeia, no quilombo, no assentamento, no reassentamento, nas pequenas propriedades de terra, nos sítios ou em uma cidade rural, vinculados ou não a movimentos sociais, sindicatos, igrejas, que vivem a realidade social do campo, e na maioria das vezes dialogam com outros espaços, por experiências presenciais, pessoais ou por outras formas de relação possibilitadas pelas redes e mídias sociais.

Em específico, nesta pesquisa, trata-se de jovens “Sem Terra”, assentados em áreas de reforma agrária do MST, que moram na sua maioria com os pais ou responsáveis (98%). Do total de alunos colaboradores (foram 91 jovens participantes), 77% de seus pais, responsáveis ou eles próprios participaram ou acompanharam processo de luta pela

³⁷ Região onde Strapasolas desenvolveu seus estudos de doutorado (STROPASOLAS, 2002) e onde esta pesquisa também foi realizada.

terra na região, e apenas 15% dos alunos chegaram aos assentamentos há menos de cinco (5) anos. Dessa forma, registra-se que esses jovens participam, em sua maioria, das memórias e histórias de ocupação da terra, que foram lembradas ao início desta tese.³⁸

São sujeitos que sofreram e ainda sofrem com problemas sociais, igualmente como ocorre com a classe trabalhadora em geral, reafirmando a premissa de que os problemas que atingem a juventude do campo são reflexos dos problemas que atingem de maneira geral os pequenos agricultores e os camponeses. Pesquisas como as de Stropasolas (2006) e Pavani (2015), desenvolvidas a partir de comunidades de agricultores familiares do estado de Santa Catarina e assentamentos, respectivamente, evidenciam que os jovens vivem as angústias, os desafios e a falta de perspectivas da vida no campo, apontando para a forte preocupação das famílias com a renda.

De maneira geral, se observa a existência de dificuldades para os jovens acessarem, na agricultura familiar, algum dinheiro para satisfazer seus desejos e projetos pessoais; também ocorrem variações específicas, dependendo das condições de cada família, que dispõe mais ou menos capacidade de retribuir a contribuição efetiva dos filhos na unidade produtiva familiar. Não é difícil verificar nos relatos dos jovens a afirmação de que há famílias em que “os pais têm dinheiro contado, às vezes passam necessidade até dentro da própria família, porque não podem gastar aquele dinheiro, não podem, e o pessoal sai com aquele dinheiro contadinho para entrada do baile e mais um refrigerante ou nada mais” – como ressalta uma moça da linha Pinheiro Alto (STROPASOLAS, 2006, p. 254).

De acordo com Pavani (2015, p. 39), a situação marginal da agricultura familiar atinge diretamente os jovens “que não veem perspectiva na vida do campo e, em muitos casos, por falta de incentivo dos pais e também pela estrutura familiar que geralmente é patriarcal e deixa os jovens sem voz e vez na propriedade familiar”. Esta situação também pode ser observada na realidade dos assentamentos de reforma agrária.

Em síntese, pode-se dizer que os jovens do ensino médio da escola Paulo Freire estudam e trabalham, têm atividades sociais de lazer, possuem diferentes experiências de socialização presencial e por meio das mídias. O trabalho faz parte da vida destes sujeitos, seja na lida da agricultura, ou no cuidado com os animais, sendo estas as atividades mais

³⁸ Lembra-se que estes e outros dados que serão apresentados adiante foram extraídos dos instrumentos que podem ser encontrados Apêndices, ao final do texto.

recorrentes quando não estão na escola. Foi o que revelou a resposta dos jovens, que confirmaram a realização dessas atividades por 80% deles.

Já em relação ao que eles mais gostam de fazer quando não estão na escola, apontaram que é ouvir música, com 50% entre as opções dos jovens, seguida da prática de esporte (30%). É interessante destacar que o acesso a redes sociais e internet ocupa apenas 17% da opção de atividades dos jovens fora da escola, e isso pode ser explicado pelo fato de que justamente é a escola o local onde a maioria deles acessa a internet. O acesso feito nas moradias é restrito e não tem boa qualidade.

Morar no assentamento é bom, de acordo com maioria dos jovens, e os motivos indicados por eles são vários, sendo possível destacar, a partir das respostas dadas aos questionários, alguns dos que foram apresentados por eles:

- é um modo de vida mais saudável com mais liberdade;
- um lugar tranquilo, muito bom de morar, sempre conseguimos alimentos frescos, e água pura;
- você tem menos despesas, a gente pode plantar e colher sem precisar comprar as coisas para comer;
- muita diversidade; posso participar da comunidade, coletivo da juventude, agricultura diversificada, alimentos mais saudáveis, experiências.

Os jovens também destacaram pontos negativos quanto ao seu lugar de moradia, entre as quais:

- a distância da cidade, quando preciso comprar algo tenho que ir lá;
- estrada malconservada, com sol muita poeira, com chuva muito barro;
- não tem muita oportunidade de emprego a não ser na roça mesmo;
- safras malsucedidas;
- poucos lugares para se divertir.

Observa-se que os motivos não variam muito daqueles indicados por outros jovens em contexto rural Latino Americano, como é possível observar nos registros de outros autores:

De acuerdo con estos testimonios, a los jóvenes y a las jóvenes les gustaría vivir en el campo, disfrutar de la tranquilidad del campo, pero encuentran difícil vivir de lo rural, desarrollar actividades productivas que les generen ingresos para su bienestar. Lo rural carece de los servicios que ellos requieren para su pleno desarrollo y bienestar (JURADO; TOBASURA, 2012, p. 73).

A pesquisa procurou investigar sobre o que os jovens pensam em relação a questões ou temas gerais da sociedade. No instrumento de pesquisa escrito, incluiu-se uma questão com diversos temas e questões para que selecionassem e avaliassem, na lista, o grau de interesse em cada um deles. A música é o assunto que mais interessa aos jovens pesquisados, aparecendo em 70% das respostas, o que coincide com resultados obtidos em outras pesquisas com jovens de ensino médio, em escolas urbanas e do campo (CHAVES, 2006; 2015). O uso da música em aulas tem sido explorado em alguns estudos, e há evidências sobre as possibilidades de uso dessa linguagem em diferentes situações de ensino e aprendizagem.

O segundo tema de maior interesse dos jovens foi trabalho e emprego, considerado um tema de interesse por 57% dos colaboradores. Esta resposta dialoga com as preocupações manifestadas por eles quanto à falta de oportunidade de empregos na localidade onde vivem – além do trabalho na roça. Também está relacionado às preocupações com os resultados financeiros do trabalho agrícola, que dependem de condições climáticas e outras, nem sempre resultando em boas safras, que produzam recursos suficientes para a demanda de toda a comunidade familiar que vive desse trabalho.

Entre os assuntos que interessam pouco, o destaque é para as questões ambientais, com 75% das respostas. Aqui, se deve atentar para o fato de que há proposições de cursos técnicos de agroecologia, até 2015 oferecido pela escola Paulo Freire, e depois deste período pelo Instituto Federal, sendo uma temática importante nos debates sobre educação, escola e trabalho. As recomendações mais recentes do MST, apontam para essa questão como uma das formas de demarcar as diferenças entre o trabalho dos camponeses e do agronegócio, evidenciando a diferença de projetos para agricultura, propondo um novo programa, baseado em princípios, para exemplificar³⁹:

- Implementar um programa agrícola e híbrido que priorize a soberania alimentar de nosso país, estimule a produção de alimentos saudáveis, a diversificação da agricultura, a reforma agrária, com ampla democratização da propriedade da terra, a distribuição de renda produzida na agricultura e fixação da população no meio rural brasileiro;
- Adotar técnicas de produção que buscam o aumento da produtividade do trabalho e da terra, respeitando o ambiente e a agroecologia. Combater progressivamente o uso de agrotóxicos, que contaminam os alimentos e a natureza (MST, 2017, p. 50).

³⁹ São 21 diretrizes, que compõem o novo programa para a agricultura brasileira, elaborado pela Via Campesina, inclui no texto base no II ENERA.

É relevante destacar que quase a metade dos jovens (43%) apontou a política como assunto que não interessa. Possivelmente, a falta de perspectiva em relação à política partidária, instaurada na sociedade brasileira, está refletida na resposta destes jovens. Mesmo se tratando de jovens que estão imersos em uma realidade diferente, ou seja, em um espaço onde o movimento social é atuante e provoca discussões no âmbito da política, isto, as respostas dadas por eles deixam margem às dúvidas sobre a importância que eles atribuem ao tema, o que mereceria ainda aprofundamentos e novos estudos, especialmente no âmbito das escolas ligadas ao MST.

No entanto, relembra-se que a maior parte dos alunos tem registros das lutas pela conquista da terra pelas famílias, e também reconhece os elementos positivos de terem esse lugar como moradia, sem desconsiderar as dificuldades relatadas. Metade dos jovens, portanto, considerou que o tema tem alguma importância, o que revela que o trabalho pedagógico tem produzido uma formação para a compreensão da realidade em que vivem e que, talvez, a política que não interessa a eles tenha relação com outras dimensões, a serem ainda investigadas.

No conjunto dos dados oferecidos pelos jovens, o fato da música ter lugar importante na vida destes sujeitos sugere a necessidade de investigação sobre o tipo de música que tem sido apreciada por eles foi possível observar durante o processo de pesquisa na escola, conversando com os jovens, que as músicas ouvidas são aquelas que estão na mídia na atualidade, o que remete à ideia de consumo cultural, e de música como um produto.

Contudo, é sabido o papel que historicamente a música representou e ainda representa nas discussões políticas do país, sendo ferramenta de luta em períodos críticos como a Ditadura Militar, mas também ainda hoje, como instrumento de denúncia, questionamentos do modelo social. Os dados sugerem perguntas que a escola pode fazer: Como a música pode ser utilizada em sala de aula para problematizar assuntos como a política, que foram apontadas por eles como o assunto que menos interessa? Como é possível potencializar música na produção de materiais didáticos?

Cinema e teatro foram considerados temas pouco interessantes (27%), o que possivelmente está relacionado a poucas oportunidades de acesso a esses produtos culturais, dada a distância entre o assentamento e a sede do município, bem como as dificuldades de acesso – estradas em condições inadequadas – mas também pela quase

inexistência no centro urbano, revelando a realidade de municípios pequenos. Como atividades didáticas, a realização de dramatizações e apresentações teatrais faz parte das proposições da escola, tendo por um bom tempo um grupo de teatro⁴⁰ que era referência no município.

No entanto, pouco se tem desenvolvido quanto à produção de vídeos, por exemplo, que podem trazer outras formas de produção de conhecimento pelos jovens, embora seja importante considerar que alguns professores indicaram, durante a entrevista, o uso de vídeos em suas aulas, como uma ferramenta, a exemplo da professora de história, geografia e educação física.

4.2 OS JOVENS E O TRABALHO

Nos instrumentos escritos foi incluída explicitamente uma pergunta sobre as relações dos jovens com o trabalho, apoiada nos resultados de pesquisas que foram realizadas por outros autores: “Você acredita que é possível sobreviver no assentamento, sem buscar trabalho fora dele? ”

Sim, as pessoas sobreviveram até hoje, porque não conseguiremos? O que é preciso é o uso de novas tecnologias, mais estudos e principalmente mais cuidado com o lote (Camini, aluno do 2º ano).

Não, porque muito pouca terra para uma família, e se é pouca terra, se vive sempre com pouco dinheiro e não conseguimos modernizar (Vandriço, aluno do 2º ano).

Sim e Não. Os dois pontos de vista representam as respostas que dividiram a opinião dos jovens da escola, quando foram questionados sobre a vida no assentamento e suas perspectivas quanto a trabalho/emprego. De maneira geral os jovens do assentamento buscam o assalariamento, a condição de renda fixa e mensal, e esta configura uma das questões que influencia a decisão dos jovens sobre ficar ou sair do campo.

Na opinião deles, na atualidade, esta possibilidade de trabalho e geração de renda ocorre de duas maneiras: trabalho externo ao lote de propriedade da família, em indústrias e/ou no próprio campo, trabalhando em fazendas da região; trabalho interno, no interior do próprio lote, com a produção de grãos, fumo e principalmente a atividade leiteira, esta

⁴⁰ Grupo de teatro “Vertente teatral” coordenado pelo dramaturgo Avito Correia.

última com destaque entre as respostas, talvez pelo fato de que é um tipo de atividade capaz de garantir um valor mensal de renda para a família.

Entender que a produção e comercialização do leite, assim como todos os demais produtos agrícolas, tem relação com o mercado internacional, é fundamental nesta discussão; é necessário reconhecer que a autonomia e a liberdade do agricultor são de certa forma uma ilusão, pois quem decide a produção e o valor deste produto são forças externas ao próprio camponês que produz.

A fala deste outro jovem, manifesta as diferenças que se encontram em uma mesma realidade, os assentamentos de reforma agrária; o jovem, embora compartilhe da opinião que a atividade leiteira é uma boa possibilidade de renda, reconhece que há outras questões que impedem que algumas famílias consigam incluir-se neste ramo da produção agrícola.

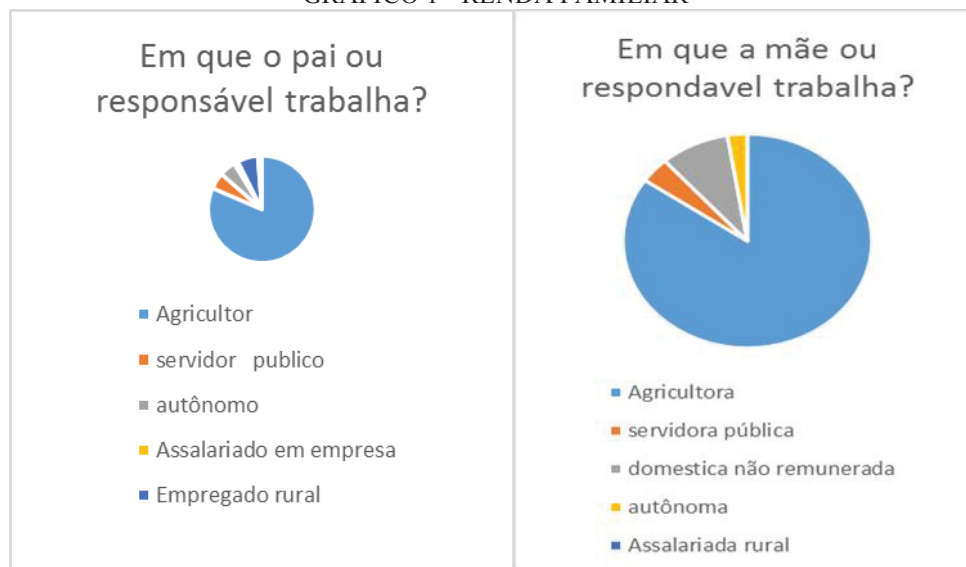
Porque hoje em dia tá muito difícil ... tipo assim ... construir tipo assim uma leiteria... [...] ...você gasta demais... só quem tem estrutura mesmo... a família que tem estrutura vai passando de geração para geração. Agora, para você chegar hoje e construir... é certeza que se ferra... (Aluno do 2º ano, em roda de conversa).

O contexto e as histórias familiares destes jovens nem sempre são de positividade; plantar e não colher faz gerar múltiplas frustrações. Vários destes jovens cresceram com as incertezas do plantio da agricultura, com as dificuldades de financiamento e crédito. Os pais, ou eles mesmos, buscaram no assentamento, seja pela luta organizada ou pela “compra de lotes”, uma forma de “melhorar de vida”.

Para estes jovens, caso não existisse a organização social e a possibilidade de morar em um assentamento, a situação se apresentaria com muita dificuldade: “Seria difícil. Seria assalariado sem condições, fazendo só para sobreviver” (José, aluno do 2º ano). Há, nesse sentido, um reconhecimento por parte deles da importância da reforma agrária para famílias que se encontram em situações semelhantes às suas e dependem de políticas de distribuição de terras para continuar produzindo, e sobrevivendo.

As famílias em sua maioria trabalham na terra, e é da agricultura que vem a renda para o sustento da família, com algumas poucas exceções, como mostra o gráfico:

GRÁFICO 1 - RENDA FAMILIAR



FONTE: Pesquisa da autora (2017)

Entre as alternativas encontradas pelas famílias para completar a renda da agricultura foram referidas pelos jovens, atividades como serviço público, trabalho como diarista, autônomos e trabalho em frigoríficos de aves e suínos. Geralmente a atividade é desempenhada apenas por um dos membros da família, enquanto os demais permanecem trabalhando no lote⁴¹. Em relação à renda, 10% dos alunos não informaram o valor de sua renda familiar; entre aqueles que o fizeram, 77% indicaram ser de até três salários mínimos.

Serviços gerais, como tirar leite, lidar com os animais, plantio de hortaliças para horta, milho, feijão, frutíferas e mata nativa, cuidar de suínos, ajudar na organização do lote cuidando de vacas, cercas, plantações, limpar a terra, fazer serviços domésticos – de acordo com os jovens, estas são algumas das atividades nas quais eles se envolvem em sua vida cotidiana. Também chama a atenção e merece o registro, entre as respostas, a referência que alguns fizeram ao trabalho que desenvolvem na escola, apoiando a organização das atividades, a conservação do prédio, entre outras.

Os jovens se identificam como agricultores e a maioria deles (75%) afirmou que gosta do faz, o que expressam de diferentes formas:

[...] já aprendi com meus pais e quero continuar a geração, porque gosto do que faço (Fabio, 1º ano).

⁴¹ Abelardo Luz possui filiais de duas grandes empresas multinacionais no ramo de carnes, Aurora® e Friboi®, que recrutam trabalhadores nos assentamentos para trabalhar como funcionários.

[...] na agricultura você aprende trabalhando no lote, que é bom para quem gosta, e eu gosto (Alessandro, 2º ano).

Mas de maneira geral, de acordo com os dados produzidos em conversas com estes jovens na informalidade e na roda de conversa, registrados também em outros instrumentos de pesquisa, a perspectiva de futuro deles não está relacionada ao campo. Um número significativo, 72% dos jovens, diz que nos próximos anos o que desejam é conseguir um emprego em outro lugar.

Esta opção não está relacionada ao gosto pelo campo, pois praticamente todos os jovens se posicionam positivamente a esta questão, em geral porque se identificam com a localidade em que vivem. Como afirmado por um deles, há uma identificação com o “meio rural onde tenho um maior contato com a natureza e uma vida melhor” (Paulo, 2º ano). Porém, no conjunto das expectativas e anseios destes sujeitos, em particular motivados por questões econômicas e necessidades imediatas, o direcionamento para a cidade funciona como uma espécie de fuga, nem sempre bem-sucedida. O olhar para a cidade está presente na maioria das respostas dos 13% que dizem não gostar do trabalho no campo, como expresso em uma das respostas: “Penso futuramente em trabalhar na cidade” (Irineu, aluno do 1º ano).

Concorda-se com Pavani (2015) que a juventude recebe hoje um verdadeiro bombardeio de informações, mensagens que pregam uma falsa liberdade propiciada pelo assalariamento. A mídia e a escola capitalista atuam como neutralizadoras das questões que envolvem a “exploração do trabalhador e internalizam o pensamento de que para ser um jovem bom e bem aceito socialmente, precisa ser um bom trabalhador e garantir sempre seu salário no final do mês” (p. 39).

Questões como estas, apontadas na pesquisa, refletem os limites e as características do próprio sistema capitalista. A falta de perspectiva dos jovens em ficar no campo tem relação com os problemas gerados pelo modelo produtivo e pelas estratégias de desenvolvimento do campo, no qual o trabalho reduz-se a uma moeda de troca, marcado pelo caráter de alienação resultante das relações capitalistas e pelas necessidades geradas a partir de tais relações.

O modelo de desenvolvimento do campo que responde pelo nome de agronegócio tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo. Contudo, em seu interior prevalecem relações de exclusão social e expropriação dos povos do campo, revelando

sua faceta no sentido da concentração de terra e de renda que é característica das relações capitalistas.

O que está por traz do agronegócio é a avalanche neoliberal, levada a cabo em todo mundo, pelo capital financeiro, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 90. Foi este o novo impulso econômico vindo da desregulamentação dos capitais, potencializando a acumulação de riquezas através da especulação financeira (MARTINS, 2017, p. 68).

Pesquisas como as de Janata (2012, p. 214) em assentamentos desta mesma região revelam semelhanças entre os resultados encontrados. No âmbito mais geral, a renda mensal é o que se coloca como meta, objetivo a ser atingido pelos jovens quando olham para suas possibilidades de futuro. Não lhes foram apresentadas alternativas de produção da existência. Para os que vivem com os pais, o pedaço de terra não viabiliza condições materiais a todos da família. A vida ao redor é dura, cheia de dificuldades. As necessidades objetivas interagem com seu “espírito de jovem” e os levam a buscar possibilidades em outros espaços.

A centralidade do conceito de trabalho parece estar presente nas discussões da escola e em outros lugares de formação destes jovens. Esta é uma das questões centrais apresentadas como princípio no PPP da escola, derivada tanto das orientações do MST como também das diretrizes estaduais para o ensino médio, em Santa Catarina. Mesmo que não seja possível generalizar, acreditando que a categoria trabalho está efetivamente presente nas discussões realizadas com e pelos jovens da escola, também não se pode negar, por outro lado, que questões mais complexas do que apenas a relação trabalho/emprego foram registradas durante a pesquisa, quando o tema esteve em pauta nas diferentes situações de aproximação entre a pesquisadora e os alunos.

Nesta direção, destaca-se a compreensão expressa por Lili (aluna do 3º ano) ao considerar que “o trabalho faz parte da vida do ser humano, o trabalho é o alimento para a vida”. A fala da jovem recoloca a problemática do trabalho para além da relação com salário e emprego, e remete à perspectiva de Marx (1971), interpretada por Saviani neste fragmento:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Embora a questão econômica seja marcante nos debates que envolvem a juventude, o trabalho e sua permanência na terra, Stropasolas (2002) chama a atenção para a existência de outros fatores, que não exclusivamente o econômico; ou seja, há elementos políticos externos que interferem nesta problemática. Para ele, há questões que estão relacionadas com a realidade das próprias famílias e, em particular, das hierarquias vigentes no interior desses mesmos grupos sociais, que se referem ao trabalho, mas não só a essa dimensão da vida familiar e comunitária.

Para o autor, a divisão social do trabalho na agricultura familiar indica que as mulheres, as crianças e os jovens, ocupam uma posição subordinada e seu trabalho aparece como “ajuda”, mesmo quando trabalham tanto quanto os homens ou executam as mesmas atividades que eles. Contudo, o resultado do trabalho da família, o dinheiro, muitas vezes, segue apenas sendo objeto das decisões da figura masculina, do pai (STROPASOLAS, 2002, p. 04). Tais elementos são fortes na cultura familiar camponesa, e acabam contribuindo para que os jovens não queiram permanecer no campo. Embora esta seja uma questão pertinente e real, perceptível na convivência com as famílias desta localidade, ela não apareceu durante a pesquisa de forma explícita e, portanto, não foi aprofundada nas diferentes situações de interação da pesquisadora com os jovens, tendo em vista os objetivos centrais da pesquisa.

O tamanho reduzido dos lotes (12 hectares em média por família), bem como a falta de possibilidade de geração de renda foram motivos mencionados por eles como razão para a migração de jovens para cidade, totalmente ou em parte – considerando também aqueles que se deslocam até a cidade todos os dias para trabalhar, ou fazer curso superior, e retornam ao assentamento.

Entre os problemas sociais que atingem os jovens do campo está a violência, a exclusão social, além dos problemas envolvendo o trabalho e a renda, o acesso ao direito à educação, entre outros direitos sociais. Em resposta a este conjunto de questões, Castro (2012) destaca que nos últimos tempos os jovens rurais têm se organizado em grupos em diversos espaços, o que pode ser considerado, nas palavras da autora, um “fenômeno em

movimento”, organizando-se na luta por direitos, contra o preconceito do estereótipo de campo e para reafirmar sua identidade como trabalhadores camponeses.

No caso dos jovens colaboradores desta pesquisa, boa parte deles está articulada às questões da Juventude Sem Terra. Do ponto de vista social, estes jovens, assim como os demais jovens camponeses, estão em muitos aspectos em situação de *invisibilidade*, carentes de políticas públicas, e a chegada desses jovens à organização não garante, por si só, a saída das condições de *vulnerabilidade* e o rompimento com *processos de migração*. Embora seja reconhecida a luta dos movimentos sociais do campo por melhores condições de vida no campo, incluindo produção, renda e educação, a garantia de permanência dos jovens na terra e na organização ainda segue sendo um desafio.

A *condição migratória* entre os jovens do campo no Brasil, e também na América Latina, de forma ampla, é uma problemática recorrente em estudos como os de Castro (2008), Stropasolas (2007), Souza, Andreatta e Rambo (2008), Brumer (2007), Carneiro (2007, 1998), García (2007), Muñoz (2003), Feixa (2006), Jurado e Tobasura (2012).

O dilema produzido pelo trânsito entre o campo e a cidade, vivenciado pelos jovens, revela as mudanças e transformações sociais que ocorrem no meio rural, e são estes sujeitos que mais sofrem com esta condição. De acordo com Dayrell e Carrano (2002) a capacidade migratória é mais comum entre os jovens apresentarem por estarem predispostos à mudança, sendo uma das características desta etapa de desenvolvimento individual e social.

Uma das questões abordadas pelos estudos desses autores citados é o debate da migração no sentido do fluxo dos jovens do campo para cidade na relação com questões culturais e sociais, entre elas as questões familiares e a forma como se reproduz a manutenção da estrutura familiar centrada na autoridade paterna (CASTRO, 2012), sendo que a saída dos jovens do campo tem relação com a ruptura desta condição⁴². Outros têm revelado o desinteresse dos jovens em relação ao campo e a negação à profissão dos pais. Ou ainda, relacionam aos problemas enfrentados na agricultura, entre eles a geração de renda, o acesso à escola e processos de formação, a problemas geracionais.

Por outro lado, há estudos abordando também o retorno dos jovens da cidade para o campo, revelando a frustração e os problemas relacionados à exploração do trabalho nas cidades, e em contrapartida os processos de *luta pela terra*, no sentido de trazer o debate

⁴² Os estudos que tem apontado esta problemática apontam, que são presenciadas nos jovens da agricultura familiar, dos pequenos agricultores.

do meio rural com um novo significado. Esta retomada é justificada pela presença, desde 1985, de uma política de reforma agrária em curso no país, protagonizada pelos movimentos sociais.⁴³ Esta questão é discutida em pesquisas como as de Castro (2008, 2012), que evidencia a importância do processo de reforma agrária no Brasil, e da discussão da migração do jovem da cidade para o campo.

Castro (2012, p. 20), ao referir-se à temática da migração da juventude do campo para cidade, considera que a saída e ou permanência deste jovem “envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados”. Existe uma forte tendência em relacionar a saída do jovem do campo à falta de interesse em permanecer na terra; porém, para Castro, a “imagem do jovem como desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais”. Assim é importante entender o conjunto das questões que afetam a sociedade e não apenas o sujeito jovem, o que supõem a abertura para a compreensão de diferenciadas e múltiplas situações: “la migración de los jóvenes y de las jóvenes en territorios rurales configura una gran diversidad de encuentros y desencuentros, de relaciones que traman un tejido productivo y social donde se desarrolla la vida de estos sujetos jóvenes” (JURADO; TOBASURA, 2012, p. 66).

As questões que envolvem os processos migratórios são motivo de preocupação nos movimentos sociais, sendo recorrente nas pautas de reivindicações destas organizações, desde a década de 1990⁴⁴. Deste movimento, estruturas internas específicas foram sendo criadas, tanto nos movimentos sociais, quanto na estrutura do Estado, estimulando o protagonismo desse segmento. Por consequência, algumas ações se concretizaram e têm sido transformadas em programas e políticas para a juventude. Para a juventude do campo, Weisheimer (2005) destaca que,

⁴³ Abramovay (apud Castro, 2012, p. 440) “aponta para a reversão no quadro de migração do campo para a cidade provocada pelo assentamento em massa de famílias no meio rural”.

⁴⁴ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Sem Terra (MST).

Em 2005, o Governo Federal criou a Secretaria Nacional de Juventude com o propósito de coordenar políticas e ações voltadas para promover a participação econômica e social dos jovens. No âmbito das políticas de desenvolvimento rural e de geração de emprego e renda, várias ações estão sendo implementadas, envolvendo vários ministérios, entre os quais o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Trabalho e Emprego. O Plano da Safra da Agricultura Familiar criou uma linha especial de crédito, o Pronaf Jovem; está em execução o Programa Nossa Primeira Terra, linha do Programa Nacional de Crédito Fundiário, ação que integra o II Plano Nacional de Reforma Agrária. Jovens estão sendo formados como agentes de desenvolvimento territorial, e no Programa Arca das Letras, os jovens atuam como agentes de leitura. Em parceria com a sociedade civil, foi criado o Consórcio Social da Juventude Rural, para oferecer formação e qualificação profissional aos jovens, associado à implantação de inovações tecnológicas (WEISHEIMER, 2005, p. 3).

Este conjunto de políticas públicas para juventude pode ser observado à luz praticamente do mercado de trabalho e emprego, o que num primeiro momento pode representar elementos positivos que poderiam ajudar o jovem a permanecer no campo; porém, na sequência, revela os limites, pois não contempla a diversidade que cerca os jovens camponeses, imersos em diferentes realidades e em diferentes condições. A forma como estas políticas tem se instituído contribui, de certa maneira, para aumentar o grau de *invisibilidade* existente em torno da questão juventude rural.

Para Weisheimer (2005) a situação de invisibilidade a que está sujeito este segmento tem relação com a forma como se constituem as políticas públicas e programas, pois são construídos *para* eles e não *com* eles, o que distancia as expectativas e necessidades dos sujeitos daquilo que é, na prática, oferecido a eles. Segundo o autor, tal procedimento

(...) configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental (WEISHEIMER, 2005, p. 8).

A *vulnerabilidade* é outro problema que atinge a juventude. Esta condição estabelece relação com determinados grupos ou indivíduos que sofrem processos de exclusão, principalmente por fatores socioeconômicos. São grupos que estão à margem dos direitos sociais e se apresentam fragilizados no contexto social, podendo ou não estar relacionado à pobreza.

De acordo com Oliveira (1995, p. 9) “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aquele conjunto ou subconjunto da população brasileira situados na linha de pobreza”, porém é importante considerar que “nem todos os vulneráveis são indigentes”, pois além dos indigentes, outros grupos sociais que se encontram acima da linha da pobreza também são vulneráveis.

Ainda de acordo com os estudos de Oliveira (1995), fazem parte deste grupo de indivíduos em situação de vulnerabilidades os índios, os negros, as mulheres, os nordestinos, os trabalhadores rurais, tanto assalariados quanto aqueles ainda na condição de posseiros, meeiros, as crianças em situação de rua, a maioria dos deficientes físicos, entre outros segmentos populacionais.

Nesta perspectiva, a condição de enfrentamento dos processos de vulnerabilidade poderia ser amenizada a partir da retomada do crescimento econômico, que entre outras questões aumentaria a capacidade de emprego; ou pela mudança do modelo econômico vigente, pois é importante lembrar que o sistema capitalista sobrevive a partir deste conjunto de contradições: a concentração da renda, neste contexto, continuará produzindo indigentes, sendo a desigualdade social peça chave na manutenção deste sistema.

4.3 OS JOVENS E A ESCOLA

“Inserir a escola nos desafios de formação da juventude”
(MST, 2014)

A epígrafe faz referência a um dos desafios do momento atual traçado para a juventude do campo, particularmente a juventude Sem Terra, na expectativa da formação de “seres humanos plenamente desenvolvidos, preparar lutadores e construtores de relações sociais mais justas e humanizadas [...] tarefa grandiosa para que se deixe a escola fora dela” (MST, 2014).

Ter ou não ter escola no campo afeta a decisão de ficar ou sair dele. O acesso à escolarização no lugar onde vivem crianças, jovens e adultos, próximo a suas casas, continua latente entre as demandas evidenciadas pela realidade educacional brasileira, agravadas quando se fala no meio rural. Já se fez referência aqui a um intenso processo de fechamento de escolas em áreas rurais, sob argumentos de economia ou de melhoria das instalações físicas, propondo-se como alternativa a nucleação e o transporte de alunos para escolas centralizadas.

O acesso permanente à educação pública com um conteúdo teórico – pedagógico que dialogue com a realidade do campo (CASTRO, 2012) constitui uma necessidade que influencia o ficar ou sair do campo para muitas famílias e jovens. A quase inexistência de escolas no campo que ofereçam escolarização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio sinaliza a magnitude e a gravidade do problema. Ainda em lugares onde a escola existe, é comum perceber valores, cultura e o conhecimento que refletem a realidade urbana e desconhecem as culturas locais.

Questões como estas, envolvendo juventude e a escola, são reveladas pelos estudos de Castro (2008), o que contribui para entender as motivações para que a *educação no campo* e *do campo* seja uma das principais demandas e reivindicações de todos os movimentos sociais do campo.

A negação do conhecimento aos povos do campo e a outros grupos marginalizados resultam de um longo processo de exclusão, produzidos por uma sociedade desigual. O estado brasileiro, ao longo do tempo, acumulou uma dívida histórica que permanece, na atualidade, pouco contemplada pelas políticas públicas. Do ponto de vista do direito à escolarização – incluindo-se aqui acesso e permanência em escolas de qualidade – ainda se constata a presença de práticas que contribuem para excluir os sujeitos do conhecimento, dificultando o acesso das populações a processos formativos de diferentes tipos e finalidades.

E é a luz deste descaso histórico que alguns dos dados oferecidos pela pesquisa precisam ser analisados, entre eles o fato da idade dos alunos da Escola de Ensino Médio Paulo Freire estar situado entre 16 a 27 anos. Aqueles que possuem idade mais avançada podem revelar que o descaso permanece ainda hoje. Outro exemplo que corrobora as afirmações, nesta direção, é o fato de 77% dos pais e responsáveis dos alunos desta escola não terem concluído o ensino fundamental, sendo que 10% deles nunca foram à escola.

Reafirma-se que o modelo adotado pelos governos negou aos sujeitos do campo o acesso à escolarização e contribuiu para a criação de uma concepção de que para o campo sempre pode ser oferecido o mínimo. Ao mesmo tempo, é usual remeter ao próprio sujeito a responsabilidade por não ter estudo, com um discurso baseado na meritocracia, inculcando em alguns jovens esta ideia, como demonstra a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (CASTRO, 2008), que entre outras questões, destaca a crença dos jovens em que, para ser agricultor, não é preciso estudar.

Contudo, a discussão sobre a importância da educação na vida dos sujeitos do campo é uma constante, um tema em torno do qual os movimentos sociais de Educação do Campo centram esforços. É urgente e necessário entender os motivos que levam a este déficit de ensino entre os jovens, em especial os jovens do campo. É preciso avançar no entendimento dos fatores que afetam a escolarização, se é a dificuldade de acesso e de manutenção dos estudos, ou a necessidade da presença do filho nas atividades agrícolas, ou ainda o desinteresse pelos conhecimentos que a escola busca transmitir – devido ao conteúdo das disciplinas pouco adaptados à realidade dos jovens do campo. Estas questões precisam ser olhadas com cautela e merecem ser analisadas nos diferentes contextos onde estes jovens estão situados.

Os assentamentos de Abelardo Luz, por exemplo, como já foi dito anteriormente, apresentam uma realidade bastante diferente do que mostram os dados gerais da educação do campo brasileira. Há nesta localidade um verdadeiro complexo educacional, com a presença de instituições envolvendo as três esferas nacionais, a saber: quatro escolas de ensino fundamental, sendo duas multisseriadas de 1º ao 5º ano, duas escolas de ensino fundamental completo, que juntas atendem aproximadamente mil alunos, representando as maiores escolas atendidas pelo município.

Também existem duas escolas de ensino médio, sendo uma delas a escola Paulo Freire, local da pesquisa, ligadas ao estado de Santa Catarina. Nesta escola há uma estrutura de 6 laboratórios (química, biologia, topografia, solos, informática e matemática). Possui a única escola de educação especial (APAE) em áreas de reforma agrária do país, administrada com recursos do governo do estado e doações, pois trata-se de uma associação; e um Instituto Federal, que oferece curso técnico em agropecuária e graduação em Pedagogia, além de cursos específicos para agricultores.

Portanto, os jovens desta região têm a possibilidade de estudar todas as etapas da educação na sua própria comunidade, ou seja, em escolas do campo. Isto explica as respostas dos alunos quando questionados sobre experiência deles em escolas do campo e da cidade. Apenas 8% dizem ter frequentado uma escola da cidade durante o ensino fundamental. Mais especificamente, 65% dos alunos frequentaram apenas escolas no campo durante todo o ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, de e 6º ao 9º ano com porcentagens semelhantes, 67%. Os demais alunos do grupo indicaram ter estudados no campo a maior parte do tempo, com 13% e 23% respectivamente, compreendendo idas e vindas do campo para cidade, por motivos que não foram investigados.

Embora a oferta de estudo possa representar a permanência por mais tempo dos jovens nos assentamentos, eles continuam a sair do campo quando do término dos estudos, pois a escola é, nesta perspectiva, um lugar em potencial para envolvimento em debates e na discussão de problemáticas como estas postas até o momento, por que elas interessam ao jovem, já que dizem respeito a suas perspectivas de presente e de futuro, sem negar o passado que o constituiu enquanto sujeito histórico e social.

A escola do/no campo, nesta direção, constitui uma demanda firmada no compromisso social de formação de sujeitos, em transformação. Reconhecer que o jovem camponês, acima de qualquer classificação, é um jovem camponês, torna-se uma necessidade sobre a qual a Educação do Campo centra preocupações e busca fundamentar sua proposta político pedagógica, no sentido de trazer a realidade, o sujeito sua auto-organização e o trabalho, como centralidade do processo.

Há desafios que foram apontados pelos sujeitos ou foram observados ao longo da pesquisa empírica. Um deles, talvez o de maior centralidade, é a proposição de uma escola que se estruture e organize de outra forma. Observa-se que, ao lado da busca de novas alternativas para a organização da experiência escolar, atuam as forças da tradição nas formas pelas quais os tempos e espaços são organizados, nas formas de atuação docente, nas mediações didáticas definidas.

Laboratórios fechados são indicativos de dificuldades clássicas nas escolas públicas, que muitas vezes aguardam por orientações externas para explorar as possibilidades de uso de equipamentos já disponibilizados. Burocraticamente há amarras que se naturalizaram e que dificultam a proposição de alternativas mais interessantes e eficientes, para usar os poucos – ou nem tantos – recursos disponíveis.

Por outro lado, o desafio de articular os conhecimentos universais com a cultura local não encontra, ainda, repostas mais consistentes no âmbito das proposições do MST. Neste momento, realizam-se experiências na escola Paulo Freire, entre outras, para tratar metodologicamente os temas e assuntos de estudo, a partir da definição de “porções da realidade” geradoras de problematizações, as quais as disciplinas escolares podem ajudar a esclarecer, a construir. A focalização nas relações entre vida e conhecimento é a questão central que está posta.

Nessa direção, os livros didáticos são trazidos para o debate. Como já referido, há um programa nacional de livros didáticos que se fortaleceu, desde 1985, como uma política de avaliação e distribuição gratuita de livros para os alunos das escolas públicas.

O sistema estruturado é praticamente o único, nesse formato, e muitos países tem reconhecido a importância do Programa Nacional do Livro Didático brasileiro.

Recentemente, em julho de 2017, o Governo Federal procedeu a alterações que ainda estão carentes de análises mais acuradas, mas que em princípio preocuparam os especialistas no tema. Um dos elementos centrais do processo de avaliação foi modificado; as universidades públicas que centralizavam e organizavam os processos avaliativos, garantindo a perspectiva de cientificidade das análises, perderam esse espaço coordenador.

Foram abertas inscrições individuais de pesquisadores e professores para avaliar os livros, bem como indicações por sociedades científicas e de representação da sociedade civil para compor listas de avaliadores, cuja ação será coordenada por equipes no Ministério da Educação. Medidas como a transformação dos livros em obras descartáveis, que serão substituídas anualmente (antes, eram usadas nas escolas por três anos) preocupam e apontam para outras prioridades, nem sempre justificadas pedagogicamente. Não se pode esquecer que os livros, para além de recursos didáticos e objetos da cultura escola, são mercadoria e que as editoras didáticas no Brasil vivem das vendas ao governo.

Desde 2011, o Governo Federal desmembrou do PNLD um programa específico para atendimento a escolas localizadas em áreas rurais – o PNLD Campo. Na ideia de que há especificidades nas escolas do campo que devem ser consideradas também foi usada para justificar a produção de livros diferentes daqueles usados nas escolas urbanas.

Instaura-se aqui uma problemática que merece atenção dos pesquisadores que têm compromisso com a escola pública brasileira e, em particular, com a Educação do Campo. Em que argumentos se sustenta a defesa de livros diferenciados para populações com características diferenciadas? Qual é a relação que se deve estabelecer entre conteúdos básicos, conhecimentos universais, e as realidades culturais e particulares dos grupos, locais?

A tese teve como ponto de partida a análise realizada sobre os documentos do PNLD-Campo de 2011, bem como a análise de alguns dos livros que foram distribuídos nesse programa. A partir dos resultados e considerando-se a possibilidade de extensão desse programa para outros níveis de ensino é que propôs a discussão do tema na perspectiva do ensino médio, relacionando a formação dos jovens em escola de assentamento, portanto, marcada pelas concepções do MST, as relações que estabelecem com a escolarização e principalmente com os livros didáticos, que são suporte de

conhecimentos e, neste momento ainda, são os mesmos que podem estar sendo usados por outros jovens, em áreas urbanas ou rurais. Jovens de escolas urbanas, jovens do campo, escolas do campo, livros para escolas do campo – atos de classificação que são produzidos na vida social e que a ciência não pode deixar de examinar com atenção, para compreender seus efeitos.

A questão é relevante especialmente por que se entende que “as classificações práticas estão sempre subordinadas a *funções práticas* e orientadas para a produção de efeitos sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 112, grifo nosso). Ao separar a escola do campo e a escola da cidade, o que está em questão é um estado atual da luta material e simbólica que se estabeleceu na história da educação brasileira e, para além disso, na sociedade brasileira.

Consolidado o “cativeiro da terra”, expressão usada por Martins (1986) para explicar a forma pela qual, no Brasil, se libertou o homem escravizado, mas se retirou dele o direito à terra, consolidou-se também a distinção entre cidade e campo e, por derivação, um sistema de classificações que impôs uma visão de mundo social dividido, que têm justificado pedagogicamente decisões sobre a escola, os sujeitos, o currículo, os conhecimentos e os materiais que corresponderiam de forma mais apropriada a tais divisões.

Há diferentes interesses em jogo na luta das classificações. E compreendê-las é um esforço científico necessário, que pede atenção tanto às categorias sociais construídas pelo senso comum, como as que foram produzidas no âmbito das ciências sociais. Reconhecendo-se a importância das lutas para definir e respeitar as especificidades da educação e da Escola do Campo, a intenção é submeter à análise a necessidade e a procedência de se produzir livros para os alunos do campo, tomando como referência o ponto de vista dos jovens alunos da escola Paulo Freire e os resultados de pesquisas já realizadas sobre o tema. Entende-se que tal análise, realizada sobre um elemento em particular da vida escolar – os livros didáticos – poderá ser uma contribuição aos estudos sobre especificidades da escola do campo, especialmente por incorporar, na pesquisa, os jovens alunos como sujeitos que devem participar dos debates e decisões sobre sua escola e seu futuro.

5 JOVENS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE ESPECIFICIDADES DA ESCOLA DO CAMPO.

Os jovens, de maneira geral, que chegam à escola pública, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que estabelece diferenças entre eles e as gerações anteriores (DAYRELL, 2007, p. 1.107). Esse raciocínio se aplica aos jovens, sejam eles jovens camponeses ou não.

Estes sujeitos constroem suas vivências a partir das questões locais e que se deslocam sob influência global, que em conjunto vão constituir um “um modo de vida”, que por sua vez guarda relações com o modo de produção. Nas palavras de Williams (1969, p. 20), o modo de vida representa não “apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda a maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la”.

Desta forma, pode-se dizer que os sujeitos em questão nesta tese são jovens agricultores, que estabelecem relações sociais com o trabalho no campo, frequentam escolas no local onde moram, quer dizer, em um assentamento de reforma agrária; constroem relações com as diferentes dimensões da vida a partir deste local, que envolve entre outras forças o movimento social, mas também supõe relações com outros espaços – a cidade, por exemplo. Assim, é possível identificá-los como sujeitos coletivos, pelas condições e modo de vida, sem desconsiderar a individualidade que cada um constrói a partir das relações com o mundo.

Neste caso em estudo, considera-se como ponto de referência geral o fato de se tratar de uma escola do/no campo, que se identifica como uma escola do MST, mas a proposta de pesquisa foi o deslocamento da análise da escola para os sujeitos jovens, centrando neles o eixo da investigação principal e dando relevância às relações que eles estabelecem com os livros didáticos que usam no ensino médio. A análise ocorreu sob a luz das experiências que constituem estes jovens, considerando que suas vidas são permeadas pela vivência no campo, em comunidade, no movimento social, na escola do campo, entre outros espaços sociais.

A vida material desses jovens, suas experiências, a construção do conhecimento e das relações sociais, mantém uma linha direta com a forma pela qual pensam o processo de escolarização e as relações específicas que estabelecem neste lugar, a escola. Para Thompson,

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p. 112).

A experiência é uma categoria com sentido histórico; nas palavras de Vendramini e Tiriba (2011, p. 11), ela é “capaz de apreender no campo do pensamento a síntese dos elementos da vida concreta, real, os quais dizem respeito à objetividade e à subjetividade, ao individual e ao coletivo, ao universal e ao particular”.

Utilizando o pensamento de Thompson (1981), as autoras ressaltam que “a análise da experiência, gerada na vida material, contribui para o entendimento das diversas formas de organização da vida social e do sentido histórico da vida dos trabalhadores” (VEDRAMINI; TIRIBA, 2011, p. 1).

A experiência histórica e social, retratada na própria vida dos jovens colaboradores da investigação, evidencia os elementos para além do aspecto individual que constitui cada um deles, remetendo à ideia de que há um sujeito coletivo que expressa questões produzidas na vida social da comunidade local, mas também nas relações com outros espaços sociais.

É a vida dos jovens em relação ao presente e a perspectiva de futuro que serão evidenciadas nesta etapa de análise, a partir dos elementos oferecidos por eles na análise de livros didáticos que utilizam. Em conjunto, estas discussões fornecerão elementos para pensar a especificidade da escola do campo, os processos de escolarização e ao final, discutir a necessidade ou não de livros específicos para estes jovens.

5.1 JOVENS DO CAMPO E A LEITURA

O acesso a bens culturais, entre eles o livro e a leitura, ainda são um desafio com o qual convivem os sujeitos do campo, mesmo aqueles inseridos em processos de escolarização. Embora os assentamentos estejam atendidos por diversas escolas, como já apontado, é preciso examinar atentamente as condições em que a escolarização se materializa nesse espaço social, que se identifica genericamente como escola do campo:

[...] marcada por circunstâncias complexas devido às condições que a diferenciam de um contexto urbano, essa realidade do campo requer olhares e ações capazes de entender esse diferencial, não como redutor de possibilidades, mas como estimulador da superação de condições complexas e de criação de propostas vivas, a partir de um trabalho intencional de transformação. (GEHRKE; BUFREM, 2016, p. 11).

A preocupação expressa pelas autoras tem sua sustentação no fato de que ao longo do século XX, no Brasil, o ponto de vista sobre as escolas que se localizam em áreas rurais foi sempre redutor das possibilidades. A Educação Rural, modelo de análise que percorreu o século, sustentou a ideia de manter a população no campo com vistas a evitar problemas que o deslocamento em massa para as áreas urbanas, oferecendo a essa população algumas condições – precárias – de atendimento às suas necessidades.

Assim, a escola rural foi sempre identificada no país como a escola de estrutura física inadequada, com professores sem qualificação profissional, com classes multisseriadas atendidas por um único professor, entre outras características. Ora, se isso contribui para entender o esforço que se tem feito na sociedade brasileira para superar tal concepção, em direção a uma Educação do Campo em outros moldes, também é verdade que problemas estruturais da escola pública ainda não foram resolvidos também em áreas urbanas.

Um dos problemas não resolvidos é a distância que separa os alunos das escolas públicas dos livros e da leitura. Para situar esta questão bastaria lembrar que em 2010 o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva assinou um decreto regulamentando a criação de bibliotecas nas escolas. Segundo dados oficiais do ano anterior, a maioria das escolas públicas da educação básica, e parte dos estabelecimentos privados, não tinham bibliotecas: “das 152.251 escolas de ensino fundamental, 52.355 têm bibliotecas (e 99,8 mil não têm); no ensino médio, das 25.923 escolas, 18.751 têm biblioteca (7,1 mil não têm)⁴⁵”. A perspectiva apresentada naquele momento foi de uma implantação gradativa até o ano de 2020, quando todas as escolas teriam biblioteca ou salas de leitura.

A situação das escolas do campo sugere atenção redobrada, dado o histórico de abandono em que se encontravam durante todo o século XX – apesar da existência de algumas ações pontuais, incluindo-se financiamentos para programas nas escolas rurais, em determinados momentos da história. O trabalho de Gehrke e Bufrem (2016) sobre bibliotecas do campo auxilia a problematizar as questões de leitura.

⁴⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15499-lei-que-exige-criacao-de-bibliotecas-atinge-maior-parte-das-escolas>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

A pesquisa foi realizada em escolas do campo do estado do Paraná, com intenção trazer um quadro geral sobre biblioteca escolar nesta realidade. Entre outras questões, considera a importância do desenvolvimento de projeto de leitura e escrita com o envolvimento da biblioteca, “sugerindo que a biblioteca escolar no contexto do campo se abra à comunidade, tanto como prestadora de serviços, quanto como provocadora de práticas de escrita e leitura” (GEHRKE; BUFREM, 2016, p. 109), propondo que o acervo seja produzido localmente e que o Estado faça desta prática uma política pública.

Trabalhos como este (GEHRKE; BUFREM, 2016) tem problematizado a questão da leitura, e a potencialidade de espaços específicos para estímulo à leitura, no caso as bibliotecas, não apenas para utilização de alunos da escola, mas para uso de toda a comunidade, reconhecendo a quase inexistência de materiais de leitura nas famílias. Destaca o desafio no sentido de disseminação do ato de ler, em especial nas comunidades camponesas.

Contudo, a realidade das escolas do campo revela a existência de poucas bibliotecas ou a precariedade daquelas que existem, com pouca diversidade de material, dividindo espaço com laboratório de informática, ou de ciências, funcionando como almoxarifado, depósito de livros didáticos, além de não contar com pessoal específico e qualificado para seu funcionamento, agregando esta tarefa às demais exercidas pelo professor. A realidade da escola na qual os jovens colaboradores da pesquisa se situam não é diferente; e, portanto, o estímulo e o acesso à leitura também ficam reduzidos às condições que o estado oferece para tal atividade.

FIGURA 15 - BIBLIOTECA ESCOLAR



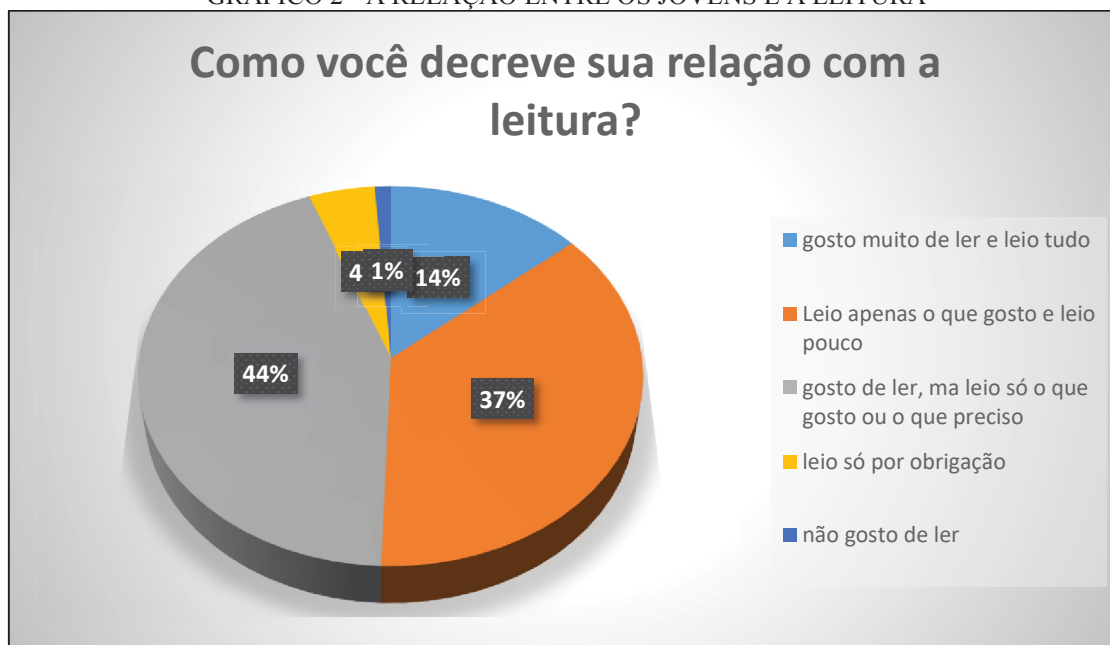
FONTE: A autora (2017)

O espaço destinado para esta função é adequado, amplo, permitindo a organização de estantes, mesas de estudo. Há muitos livros técnicos, haja vista que a escola ofereceu até o ano de 2015 o curso Técnico em Agroecologia. Porém, na biblioteca há poucos títulos de literatura, o que se constituiu em uma das reclamações apresentadas pelos alunos, em conversa informal. Mas há, de maneira explícita, a predominância de livros didáticos.

Esse é um dado relevante, e corresponde ao que tem sido evidenciado por pesquisas ao longo da última década. Entre as obras de leitura citadas pelos brasileiros de diferentes idades, destacam-se os livros escolares ou didáticos, ao lado da Bíblia, obra mais referida pelos brasileiros. Essa é uma realidade que deve ser considerada por educadores e pesquisadores quando buscam entender a presença dos livros didáticos nas escolas, e a relação que professores e alunos estabelecem com esse objeto da cultura escola.

Com o objetivo de trazer elementos que evidenciem a presença da leitura e dos livros na vida e nos processos de escolarização dos jovens do campo desta escola, em particular, o instrumento de pesquisa aplicado incluiu questões sobre o tema. Inicialmente procurou-se observar a relação que os jovens estabelecem com a atividade de leitura e as respostas dadas estão expressas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 - A RELAÇÃO ENTRE OS JOVENS E A LEITURA



FONTE: Pesquisa da autora (2016)

A pesquisa registra que boa parte dos jovens gosta de ler, mas lê apenas o que interessa a eles, ou aquilo que precisa ler. Entre aqueles que leem apenas o que gostam, mesmo afirmando que leem pouco, e outros que dizem gostar de ler, mas leem só o que gostam ou precisam, totalizam juntos 81% dos jovens. Alguma atividade de leitura acontece nesse grupo de jovens.

Estes dados, em parte, estão de acordo com pesquisas realizadas com outros jovens. De acordo com Zoara Failla, coordenadora da pesquisa e organizadora do livro *Retratos da Leitura no Brasil III*, realizado pelo Instituto Pró-livro, em exposição durante a 23ª Bienal do livro (2014), 80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem para cumprir tarefas escolares, quer dizer que leem por que precisam, revelando similaridade em relação aos dados desta pesquisa.

É importante destacar que para uma parte dos jovens da escola Paulo Freire a leitura também ocorre pelo seu gosto: 14% dos jovens dizem gostar muito de ler e leem tudo, ou seja, o gosto pela leitura também está presente entre os jovens do campo e os dados não diferem significativamente daqueles obtidos com outros jovens em pesquisa em nível nacional – 21% entre os alunos do ensino médio, de acordo com os dados do Instituto Pró-livro.

Entre as atividades de leitura mais realizadas por eles estão mensagens de Facebook (61%) e leitura de livros de gosto pessoal (41%). Quanto ao centro de interesse da pesquisa, situa-se que os livros didáticos também aparecem entre as respostas dos alunos, com 30% da opção entre os jovens, índice um pouco acima dos dados oferecidos pela pesquisa nacional citada anteriormente, que aponta que 21%, dos jovens de 14 a 17 anos referem os livros didáticos como o tipo de livro mais lido no último ano.

O livro didático é foco neste trabalho, sobre isso é importante registrar sua importância no contexto escolar. No caso do ensino médio, há livros específicos para cada disciplina, com exceção da Educação Física. No que se refere aos livros didáticos, de acordo com Munakata (2012), estão para além do quesito leitura, apontando a insuficiência do termo.

Certamente [o livro didático] é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas (MUNAKATA, 2012, p. 185-186).

A observação realizada na escola evidenciou que os livros didáticos estão em todos os lugares da escola, na sala de aula, na biblioteca, na sala de professores. Algumas disciplinas distribuem os livros recebidos para cada aluno, outras organizam um espaço na própria sala de aula, ou na biblioteca para eles; há também livros que nem formam desembalados, permanecendo intactos, como mostra a imagem, revelando questões importantes que carecem de debates internamente nas escolas, mas também nos processos de formação de professores.

FIGURA 16 - LIVROS DO PNLD 2015, AINDA NAS EMBALAGENS.



FONTE: A autora (2016)

Deve-se lembrar que os livros escolares são objetos que materializam a própria ideia de escolarização que se constitui no ocidente, na modernidade, a escola de massas. Os livros provocam respostas muito diferenciadas entre os professores que gostam de usar livros e os utilizam com frequência; há professores que usam eventualmente para apoiar seu trabalho nas aulas; mas há professores que se recusam a usar os livros, e fazem uma crítica intensa aos seus conteúdos e propostas.

Ora, conforme lembra Garcia (2009), no caso brasileiro essa questão deve ser tratada com cautela. Primeiro, por que se trata de um volume significativo de recursos públicos que são gastos no PNLD para a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas. Em segundo lugar, no conjunto dos dados oferecidos pelos jovens, evidencia-se a música como lugar importante na vida destes sujeitos, chama-se atenção para necessidades de investigação sobre o tipo de música que tem sido apreciada por eles, pois é sabido o papel que historicamente a música representou e ainda representa nas discussões políticas do país, sendo ferramenta de luta em períodos críticos como a “ditadura militar”, mas ainda hoje, sendo instrumento de denúncia, questionamento do modelo social. Como a música pode ser utilizada em sala de aula para problematizar assuntos como a política, que foram apontadas por eles como o assunto que menos interessa? Como é possível potencializar música na produção de materiais didáticos?

Os livros brasileiros, hoje, apresentam-se dentro de critérios de qualidade que são reconhecidamente válidos por especialistas – o que obviamente não significa que sejam perfeitos ou não necessitem aperfeiçoamento. E em terceiro lugar, em um país onde foi publicado um decreto no ano de 2010, para dizer que há necessidade de bibliotecas, a presença dos livros didáticos nas escolas pode ser um estímulo, ou um apoio, ao desenvolvimento de práticas de leitura.

5.2 QUANTO AOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PAULO FREIRE

A pesquisa sobre o uso dos livros didáticos é considerada, ainda, um tema pouco tratado pelos especialistas, no Brasil e em outros países. Trata-se de uma questão interessante quando se considera que há um consenso de que são eles os materiais de ensino mais utilizados pelos professores, seja durante as aulas, seja para preparar suas aulas, seja ainda para realizar atividades com os alunos.

Na pesquisa internacional, os estudos estão muito voltados à análise dos próprios livros uma vez que há questões de conteúdos e procedimentos que merecem debates acadêmicos nas diferentes disciplinas escolares. É frequente que as pesquisas focalizem equívocos conceituais, presença de preconceitos e estereótipos, problemas metodológicos no ensino de determinados temas ou conceitos, e mesmo elementos em que se revela a desatualização do conteúdo em relação aos avanços científicos. É frequente na mídia a

reclamação de pais e de escolas sobre a qualidade das obras vendidas pelas editoras comerciais.

No caso brasileiro, deve-se registrar que os processos de avaliação dos livros por especialistas, coordenados pelas universidades desde a metade da década de 1990, resultaram em um aperfeiçoamento dos livros didáticos quanto a esses aspectos. Estereótipos, por exemplo, ou erros conceituais localizados pelos avaliadores, podem excluir as obras da listagem oferecida à escolha dos professores. Portanto, de forma geral poder-se-ia dizer que os livros brasileiros, hoje, podem ser um instrumento de trabalho nas aulas, embora a mediação do professor seja sempre a questão mais importante no ensino presencial, na perspectiva de uma pedagogia relacional (BECKER, 2001).

Por outro lado, é preciso lembrar que as práticas de uso do livro didático no ensino médio só foram afetadas pelo PNLD a partir dos anos 2000. Até então, apenas o ensino fundamental era atendido pelo programa, e as aulas para os jovens dependiam da compra de livros pelas famílias – opção disponível apenas para poucas escolas, em comunidades com melhores condições econômicas – ou das cópias e ditados feitos pelos professores, com apoio no quadro de giz.

Se essa situação parece distanciada no tempo – já se passaram mais de dez anos do início do PNLEM, como se chamava então – a presença dos livros nas aulas do ensino médio parece não ter afetado as práticas de ensino em muitas salas de aula, segundo vem mostrando pesquisas realizadas no âmbito do NPPD/UFPR (GARCIA, 2009, 2011; GARCIA, GARCIA, PIVOVAR, 2007; SILVA, GARCIA, 2010; TALAMINI, GARCIA, 2008; CHAVES, GARCIA, 2011; CHAVES, 2015).

As pesquisas de forma geral, ainda que poucas, mostram resultados que indicam baixa frequência de uso do livro, assim como há situações em que ele orienta boa parte das atividades de ensino. Poucos trabalhos têm registrado situações em que é o livro que regula a organização das atividades, embora ainda não se tenha um acúmulo de pesquisas que permitam um balanço apropriado dessa produção.

No caso em estudo, tratando-se de uma escola de ensino médio, a opinião dos alunos é de que os livros são “muito utilizados”, em diferentes áreas do conhecimento e situações. Nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados eles destacaram o livro de Matemática, seguidos pelos livros de Geografia, História e Sociologia como aqueles que são mais utilizados.

Na conversa com os professores foi possível confirmar algumas informações e problematizar outras. Os professores de Geografia, História e Sociologia confirmam que os livros são muito utilizados, porém juntamente com outras fontes, como internet, por exemplo. A fala do professor que é licenciado em Geografia e ministra aulas na sua disciplina, mas também de Sociologia, registra:

Olha, eu uso bastante, eu me apoio no livro didático, claro que com auxílio da internet, com outros livros, de outras fontes, mas eu me apoio bastante no livro didático. Na minha disciplina ele me ajuda bastante, dá um norte no que tu vai estar estudando, pelo menos eu sigo basicamente ele... não totalmente os assuntos dele, mas eu sigo pela sequência dele... até mesmo para que se o aluno troque de escola tenha uma sequência... então eu me apoio bastante nele (Professor Edson, em entrevista concedida a autora em 2017).

Em relação à Matemática, a professora apresenta outros elementos para explicar a forma como utiliza os livros. Do seu ponto de vista, não é possível utilizar somente o livro porque “tem que ir adaptando conforme a necessidade do aluno, então você não consegue seguir um livro, né? Então eu me baseio em várias outras coisas...” (professora Carla em entrevista concedida à autora, em 2017).

Assim, de acordo com a professora, a depender da turma é possível usar mais ou menos o livro, ela exemplifica que em turmas de 1º ano praticamente não se utiliza, pelas dificuldades que nos últimos anos estes alunos trazem para o ensino médio em relação a esta disciplina e explica:

me parece que o livro foi pensado em etapas, pensando no desenvolvimento cognitivo de uma criança que já consegue aprender rapidamente, então ele deveria vir em uma sequência... o livro vem em uma sequência... mas as crianças não se desenvolvem daquele jeito... tem livros aqui que são muito fortes... que se o alunos pegarem, por exemplo, pegar o livro de matemática... não vai conseguir fazer porque ele tem problema na base, então não tem como você usar o livro didático... porque você não consegue fazer com que o aluno retome alguns conceitos que precisa para resolver outros, entende?... então assim, o livro didático é pensado para as crianças que aprendem tudo certinho naquele determinado momento e passando de estágio em estágio e chegando no ensino médio ele irá acompanhar aquele conteúdo, mas isso não acontece [na realidade] (Professora Carla, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

As questões apontadas pela professora são extremamente relevantes e possibilitam refletir sobre problemas que não são particularidades apenas de livros de matemática, mas sim de livros de maneira geral, que revelam limites que podem ser encontrados em qualquer outro material quando utilizado como fonte única de ensino e aprendizagem.

Quer dizer, se o professor considera o aluno real, de uma escola real, não haverá um único caminho, um único material que possa conduzir o ensino. É um processo específico para cada turma, quiçá para cada grupo de alunos.

Neste sentido, a professora chama atenção para os aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança, do jovem, que na individualidade coloca demandas diferentes para a escola e para cada uma das disciplinas curriculares. Reconhecer que o livro é importante no contexto escolar brasileiro é fato, porém é necessário perceber que nenhum material pode ser usado como único, haja vista a complexidade da escola e dos sujeitos que estão ali, vindos de diferentes escolas na etapa anterior e todos eles com a necessidade de continuar aprendendo.

Para a pergunta feita aos professores sobre se usavam os livros do PNLD, a maioria deles disse que “não” – entre eles/as professores/as de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Química, Física, Artes, Biologia. O professor de Educação Física, que não recebe livros para sua disciplina, manifestou seu desejo de ser contemplado, para ajudar em suas aulas.

Durante a roda de conversa, os alunos de uma das turmas também lembraram que há disciplinas que “não utilizam os livros”, como Língua Portuguesa e Física, por exemplo; porém consideraram também a ausência de livros de Educação Física, hoje não contemplado no ensino médio, como é possível observar no diálogo:

Aluno 1 - Ah... faz falta um livro de Educação Física. Porque o livro de Educação Física poderia falar do corpo humano

Aluno 2 - Eh, mas já tem o de Biologia!

Aluno 1 - É envolveria... Biologia, História...

Aluno 3 - Pare de dar ideia... se não vai vir [mais um livro]

Aluno 2 – É, a Matemática também envolve História... Pitágoras.... Quem foi Pitágoras? Então vai envolver a história...

(Roda de conversa sobre os livros, com alunos do 2º ano matutino).

Embora o assunto inicial tenha sido a ausência de livros na disciplina de Educação Física, a conversa caminhou na direção de outra questão, que é a relação entre as disciplinas. Os alunos expressam a compreensão de que o conhecimento exige um rompimento das barreiras disciplinares. Vale a pena destacar que, embora se mantenha a característica disciplinar da escola tradicional, que fragmenta o conhecimento, os alunos percebem a articulação entre os campos disciplinares, articulação esta que é assumida

como centro da organização do trabalho pedagógico da escola, como foi lembrado durante o segundo capítulo que tratou sobre a escola e suas dinâmicas.

Também se deve destacar, aqui, que os critérios de avaliação dos livros didáticos têm apontado a necessidade de diálogos interdisciplinares e multidisciplinares. Ao mesmo tempo em que tem sido registrado alguns problemas em relação a essa exigência, que nem sempre é cumprida a partir de formas didáticas e epistemológicas mais adequadas, deve-se destacar que os livros passaram a incluir elementos, por exemplo, da História, da Filosofia e da Ciência, o que já estabelece algumas outras possibilidades de compreensão dos conteúdos pelos alunos, a partir de relações com outros campos.

Quanto à discussão sobre o uso dos livros, é necessário aprofundar a compreensão sobre as respostas apresentadas de forma imediata, tanto pelos professores como pelos alunos. Essa condição foi oportunizada pela presença da pesquisadora na escola durante todo o ano letivo, o que possibilitava o retorno aos grupos após a realização de conversas, entrevistas ou aplicação de instrumentos. De posse das respostas, opiniões e análise, novas questões eram formuladas e assim as aproximações foram sendo mais efetivas.

Apesar da pesquisadora ter conhecimento e convivência com a escola e os sujeitos, deve-se destacar que a atitude de indagação diante da realidade estabelece outras formas de relação e, ainda, estabelece uma exigência de reflexividade sobre os conhecimentos anteriores, sobre as pressuposições construídas pela pesquisadora. A esse respeito foram consideradas as análises feitas por Bourdieu em algumas de suas obras, com destaque ao Capítulo II do livro “O poder simbólico” (1998), intitulado “Introdução a uma sociologia reflexiva”. Também foram relevantes as contribuições do capítulo “Compreender”, que organiza reflexões metodológicas na obra “A miséria do mundo” (1997).

O retorno da pesquisadora sobre as questões aparentemente já respondidas resultou dessa atividade reflexiva e permitiu entender novos significados da expressão “uso dos livros didáticos”. Havendo referências prévias sobre a presença de livros didáticos nas aulas, foi possível entender que a expressão “não uso o livro do PNLD” poderia ter outros sentidos. Em entrevistas e conversas informais, perguntou-se aos professores sobre os materiais que utilizam para organizar as aulas, a partir da informação dada pela maioria de que não usa os livros do PNLD.

Um elemento interessante para compreender a questão dos usos é que o livro didático foi citado por todos, destacando-se que fizeram referência ao fato de que é

acompanhado de outras fontes, como internet, revistas, vídeo aula, entre outros materiais. No caso particular da Química, o professor indicou que busca livros para usar nas aulas, a partir de autores que tem interesse em incluir nas aulas, e não necessariamente por meio do livro didático em uso na escola.

De maneira geral é possível perceber o grau de impregnação, no contexto escolar, deste importante elemento da cultura escolar, que embora possa ter sua importância e sua utilização negadas, em um primeiro momento, está aderido à forma escolar, conforme conceituada ao início deste texto. Está também presente nas representações dos professores sobre o que é uma aula, o que se deve desenvolver, o que se deve apresentar, entre outros aspectos. Muitas vezes, os programas de ensino são estruturados a partir dos temas canônicos que estão nos sumários das obras didáticas, e que inclusive são reproduzidas ao longo de décadas, com poucas alterações. Isso pode ocorrer mesmo em disciplinas que não têm oferecido livros aos alunos, no PNLD⁴⁶, que é o caso da disciplina de Educação Física.

No caso em estudo, os motivos que levam os professores a dizer que não utilizam os livros variam em cada disciplina. A professora de Artes disse que o livro que veio para a escola não foi aquele que ela tinha sugerido, uma vez que as escolhas ocorrem por grande região em um processo de votação entre os professores da disciplina. Como apontado em outras pesquisas, não é a recomendação do PNLD, mas os sistemas de ensino que se organizam, constroem práticas e muitas vezes os professores não têm autonomia para efetivar sua escolha.

Neste caso, a professora acaba dando preferência aos livros demonstrativos que vieram na época da escolha, enviados pelas editoras, e a partir deles ela organiza suas atividades de ensino, com algumas considerações:

Uso muitos slides porque é muita imagem e os livros não têm muitas imagens... porque arte é bastante visual. Uso a internet, quando nós temos. E o livro eu uso como um apoio, depois de explicar o conteúdo, mostrar os slides, fazer algumas considerações, eu pego o livro com os conteúdos e apresento para eles como uma forma para complementar (Elaine, professora de artes, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

A função exercida pelos livros didáticos como suporte de conteúdo, assim como apontado por Choppin (2004), é uma das mais fortes no âmbito das escolas, e em

⁴⁶ Pelo Edital de Convocação 01/2017 – referente ao PNLD 2019 (BRASIL, 2017), está convocando editoras para que inscrevam coleções de Educação Física, em um primeiro momento para professores.

diferentes países. Essa função foi observada também na pesquisa empírica, embora isso ocorra de uma forma não fechada, conforme explicitado também por outros professores. O professor de Química diz usar o livro como “apoio, mas uso mais aulas multimídia e explicação em sala de aula mesmo”. Ele ainda destaca que o fato da escola ter laboratório de química facilita muito as aulas: “por exemplo, quando fazemos o cálculo de concentração, daí você vai e faz toda a parte prática [...] pesa, mede, os líquidos e tem a concentração e faz o cálculo” (Everaldo, professor de Química, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Mas, a justificativa para o pouco uso do livro de Química se dá, de acordo com o professor, porque

na disciplina de química os livros não trazem uma sequência, aquela sequência de conteúdo [...] Eles começam uma sequência, e daí trazem um monte de coisas que não têm muito a ver com o momento da disciplina, então acredito que seja isso... que justifica não usar o livro exatamente como se apresenta (Everaldo, professor de Química em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Aqui, dois elementos podem ser destacados para contribuir com o entendimento das posições em relação aos usos dos livros. Primeiro, deve-se relembrar que os livros são feitos para atender a todos os critérios estabelecidos nos Editais do PNLD. Assim, são muitas as exigências que derivam dos avanços da ciência e do ensino dessa ciência. E nem sempre tais elementos estão incluídos nas prioridades dos professores, que têm um número reduzido de aulas para dar conta dos conteúdos – via de regra um conjunto numeroso de temas e assuntos. Assim, os professores privilegiam partes, conceitos, temas, capítulos. E a sequência proposta pelo autor é, de certa forma, desfeita a depender de cada situação de ensino.

Um segundo elemento a destacar é que as escolas estabelecem seus planos de trabalho e determinadas sequências são definidas como um programa a ser desenvolvido pelos professores, em geral distribuídos em unidades de trabalho ao longo do ano letivo (por meses, bimestres, semestres). Assim, é esta sequência que organiza o desenvolvimento do trabalho didático – e a partir dela se pode entender a afirmação de que “os livros trazem uma sequência, aquela sequência...”, que não corresponde ao estabelecido na escola. Seguir a tal sequência proposta pelos livros pode dificultar o cumprimento das decisões tomadas pela escola. Nesse caso, o uso que se faz dos livros é

parcial, ocasional. As decisões dos professores ajustam o livro à situação daquela sala, escola ou turma.

Em direção semelhante, a professora da disciplina de Matemática registra problemas em relação com o conteúdo e com a forma como ele é apresentado nos livros, mas chama atenção para relação deste conteúdo e forma com o desenvolvimento cognitivo, ou dificuldades de aprendizagem. Diz ela:

[é complicado usar o livro] primeiro porque o conceito vem muito sintetizado, segundo que eles [os alunos] não têm condições de interpretação e eles têm a falta da base, que é o simples da matemática, o cálculo básico; se eu não sei o cálculo básico eu não vou conseguir fazer uma função, uma matriz, um cálculo de geometria analítica (Carla, professora de Matemática e Biologia, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

A partir destas considerações, a professora diz utilizar mais os livros do 2º e 3º ano, registra que a maior dificuldade está no livro do 1º ano e explica: “O livro é montado em uma sequência... e os alunos têm que aprender toda aquela sequência, naquela ordem... chega aqui... eles já vêm com dificuldade e têm um livro que foge totalmente [do que eles necessitam]”. No entanto, faz uma consideração que é relevante porque estabelece relação com as dificuldades do ensino da Matemática no país: “este não é um problema só da escola aqui é um problema geral de todas as escolas e da própria educação...” (Carla, professora de Matemática e Biologia, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Ainda em relação a questões gerais dos livros que afetam seu uso na escola, solicitou-se aos alunos que indicassem sua concordância ou sua discordância em relação a opiniões que foram dadas por outros jovens sobre os livros didáticos. Os jovens discordaram da afirmação que “os livros não deveriam ser utilizados, uma vez que são pesados e isso dificulta seu deslocamento entre escola e a casa” – essa opinião foi apresentada por alunos em outras pesquisas realizadas e não apresentaram relevância do ponto de vista dos colaboradores. Observa-se que, no caso em estudo, boa parte dos professores deixa os livros nas salas de aula para uso quando necessário. Assim, o transporte dos livros para suas casas não se constitui em problema na escola Paulo Freire.

Para eles os livros são importantes, sendo utilizado por interesse ou por necessidade, para estudar para prova, entender o conteúdo, curiosidade em conhecer mais coisas, ler textos, acompanhar as explicações em aula. Do ponto de vista da maioria dos alunos, o livro didático apresenta uma linguagem que facilita o entendimento dos conteúdos. Assim, de forma geral, os jovens não apontaram dificuldades ou na utilização

dos livros e indicaram formas diferentes de uso, inclusive de forma independente dos professores.

Quanto às formas de uso, os jovens alunos indicaram que os livros são utilizados para “acompanhar explicações, trabalhos em grupo, responder perguntas”, atividades que podem ser associadas à função instrumental, citada por Choppin (2004, p. 553). Nessa perspectiva, o uso em geral está relacionado a orientações ou solicitações feitas pelos professores, particularmente na execução de tarefas e atividades didáticas propostas pelo autor.

Mas os jovens reconheceram também uma segunda função dos livros, que são usados como instrumento para “pesquisar, para estudar e esclarecer algumas dúvidas”, o que indicaria a presença de atividades mais autônomas dos próprios alunos e que apontaria na direção da função documental – considerada por Choppin (2004) como menos frequente porque supõem ambientes de aprendizagem com maior atividade e autonomia dos alunos.

Esta questão foi percebida durante a pesquisa, em especial na etapa que envolveu os alunos em uma roda de conversa. Durante a atividade com alunos da escola, foi feita a seguinte pergunta: Para vocês os livros didáticos contribuem para sua formação? De que forma? Durante a roda de conversa realizada pela pesquisadora com cada uma das turmas, registraram-se várias falas que indicaram, de maneira geral, que a depender da disciplina os livros podem ter maior ou menor contribuição na formação dos alunos. Entre as falas, destaca-se este diálogo:

Aluna 1: Contribui, para leitura, pesquisa... Haaa! Faz a gente viajar para outros lugares...

Aluno 2: Haha, você já viajou?

Aluna 1: Eu já e você?

Aluno 2: Eu não (risos)

Aluna 1: Mas nem imaginação você tem... (com ar de indignação)

(Alunos do 1º ano vespertino, roda de conversa em 2017).

Utilizando também neste caso, como referência, as respostas dadas por outros jovens em pesquisas realizadas, perguntou-se aos alunos porque achavam interessante usar livros didáticos. Entre as opções dadas, que correspondem a pontos de vista de outros alunos, solicitou-se que escolhessem três (3) motivos principais que eles usariam para explicar as vantagens de se usar livros didáticos. Foram obtidos estes resultados:

- a) os alunos indicaram com 52% das respostas que através do livro didático pode-se fazer leitura para aprofundar os conteúdos ou revisar assuntos;
- b) 48% disseram que no livro é mais fácil encontrar respostas para os problemas apresentados pelo professor, por isso ele é interessante;
- c) 48% também consideram que através do livro pode-se ter mais conhecimento, além do assunto da aula;
- d) para 34 % dos alunos os livros são interessantes porque quando faltam a aula, podem estudar e não perdem o conteúdo;
- e) 32% disseram que o livro é interessante porque possui figuras, desenhos, esquemas que ajudam a entender o assunto.

Os jovens disseram que os livros mudam muito as aulas, desta forma evidenciam a importância deste instrumento na construção do plano de aula de professores e no desenvolvimento em sala, apontando então para a relevância de se compreender melhor a constituição deste objeto da cultura escolar e seus modos de uso por professores e alunos. É preciso entender em que sentido os livros adquirem a condição de fatores de mudança efetiva nas aulas, destacando-se que 79% dos alunos indicam que para os professores, fica mais fácil trabalhar com o livro.

Quando se fala em utilização ou não dos livros, deve-se considerar que se trata de um programa importante, que envolve um montante significativo de recursos públicos. As informações disponíveis indicam que no PNLD 2017 foram distribuídos 152.351.763 exemplares de livros didáticos, com recursos da ordem de R\$ 1.295.910.769,73, segundo o site do Programa⁴⁷. É um investimento expressivo para que os livros didáticos sejam esquecidos nas estantes da biblioteca, ou desconsiderados na organização das atividades de ensino. Apesar das possíveis falhas, inadequações, devem ser entendidos como materiais que podem contribuir de diferentes formas para o trabalho escolar – como mostraram os professores e alunos ao explicarem de que forma os livros estão presentes na vida escolar da E.E.M. Paulo Freire.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

5.3 JOVENS E SUA EXPERIÊNCIA PRESENTE: ANALISANDO OS LIVROS DO PNLD E FAZENDO APROXIMAÇÕES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A VIDA

Os jovens do ensino médio interessam-se pelos livros didáticos. É o que demonstra a pesquisa empírica em questão, esta é a opinião de 80% dos alunos; os demais não responderam ou indicaram não ter interesse neles. Esta questão remete à importância que os livros didáticos desempenham na vida dos alunos, mesmo que isto esteja relacionada a uma condição impositiva, haja vista que os livros fazem parte desta forma escolar, presente na cultura escolar, durante todas as etapas de ensino. Assim, parte-se do entendimento que os jovens alunos possuem experiência com livros didáticos, e por isso foi aplicado um instrumento para que os alunos realizassem uma análise sobre os livros que utilizam.

Foram listados vários elementos presentes nos livros didáticos e solicitou-se que indicassem entre eles aqueles que mais chamassem atenção positivamente, quando utilizam os livros. As respostas indicaram a música como sendo um dos elementos que mais chama atenção nos livros didáticos, seguido de curiosidades e texto.

A música, durante a pesquisa, já havia aparecido entre as opções dos alunos, quando questionados sobre o que faziam no tempo que não estavam na escola; agora ela novamente surge como elemento que mais chama atenção dos alunos ao observarem os livros didáticos. Esta incidência evidencia a necessidade de discutir e entender como é possível utilizar esta linguagem na escola tanto na produção de materiais pedagógicos, quanto na constituição dos planos de aula, nas diferentes disciplinas.

Para os jovens os livros didáticos podem ser interessantes. Do ponto de vista deles, os livros deveriam abordar assuntos que sejam úteis para suas vidas e de acordo com eles, alguns livros já fazem isso. Do ponto de vista dos jovens, o livro didático que mais trabalha temas que são e serão úteis para suas vidas no cotidiano é o livro de Matemática. Os motivos que levaram os alunos a fazerem esta indicação foram timidamente mostrados em um primeiro momento, e foram assim exemplificados por eles: “matemática financeira que ajudará futuramente nos negócios; cálculos do dia a dia; porque todo mundo diz que vai ser importante para nós; em contas que utilizamos em casa, como porcentagem, medidas”.

Num segundo nível de aproximação, a aplicação de um questionário permitiu reafirmar os dados anteriores, pois 95% dos alunos confirmaram que o livro de

Matemática é o que mais trabalha questões úteis para os alunos depois do término dos estudos na educação básica. Contudo, em questão aberta proposta no intuito de entender melhor os motivos que os levaram a fazerem esta indicação, a explicação manteve-se em um mesmo nível de informação.

A maioria deles ofereceu respostas ligadas a questões mais funcionais, como por exemplo: “Porque a matemática está em todos os lugares então é preciso aprender lidar com ela, exemplo, usar o dinheiro, comprar, juros”. Dois alunos fizeram a relação com projetos pessoais: “faço o curso técnico e utilizo bastante lá”; “... vamos usar se for fazer uma faculdade de administração”. Os demais centraram suas respostas em aspectos mais gerais, dizendo que “pode ajudar em nossa vida”, “aborda questões importantes para a vida”, “influencia quase tudo”. Assim, as repostas não ofereceram elementos para se compreender mais profundamente o significado das afirmações.

Perguntamos a professora se ela concordava com este posicionamento dos alunos. Pensando no livro didático de matemática em si, ela disse não concordar. Para ela alguns conteúdos da disciplina apresentados no livro, talvez permitam esta ligação, cita exemplos:

matemática financeira [...] inflação, que eu tenho trabalhado nestes últimos tempos [pois, permitem] associar o texto que está ali com a vida...mas como os alunos vêm (para o ensino médio) com uma dificuldade de aprendizagem... eh... desde a própria interpretação do texto já é algo para eles... não para todos, não generalizando, mas é algo que já... digamos, já traz uma grande dificuldade, né!?![Este é um dos problemas, que do ponto de vista da professora, acaba limitando o trabalho com o livro] (Carla, professora de Matemática e Biologia⁴⁸ em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Porém, ela chama atenção para outro aspecto igualmente importante, a possibilidade de a resposta dos alunos fazer ligação com o conteúdo da matemática, e se for isso, ela diz que concorda com o que eles apontaram. A professora também ministra aulas de biologia, e nesta disciplina diz que as possibilidades de uso do livro são um pouco maiores, mas mesmo assim, reforça que a intencionalidade está na busca de, ao organizar a aula, procurar recursos e materiais que se aproximem da realidade e necessidade dos alunos, e do objetivo da aula. Se o livro dá esta possibilidade, ela utiliza, sim.

⁴⁸ A professora é formada por área do conhecimento, ou seja, licenciada em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, assim ela é habilitada para ambas as disciplinas.

[...] a ideia é conseguir chegar mais próximo da realidade deles para fazer com que eles conheçam ou compreendam melhor aquele conceito..., porém ele também tem o direito de conhecer as outras diferentes formas, realidades... então associar qualquer outra coisa que não seja... por exemplo no campo... que não seja só associado a vivência deles no campo..., mas também a vivência urbana... né!? A ideia é a partir daquilo que eles conhecem, abrir o leque de associações de conhecimento que eles podem ir associando uns aos outros, né!? (Carla, professora de Matemática e Biologia em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Durante a conversa a professora diz que usa os livros, mas como apoio, reitera que busca “um texto para tentar associar o tema que a gente esteja trabalhando na aula naquele momento... então utiliza o livro”. Mas utiliza outros materiais como vídeo, buscas na internet; também disse que já experimentou construir materiais e socializou uma experiência relacionada à disciplina de biologia.

Esta experiência aconteceu com turma do 2º ano, relata a professora, tendo como conteúdo o sistema nervoso central, encontrado no livro de Biologia. Após os estudos, leituras e a aula com exposição dialogada, a professora utilizou o texto abaixo, que foi produzido por ela e uma colega da mesma área, na intenção de fazer a ponte entre conteúdo e os problemas da realidade. Consiste em uma história nominada “Primavera na família Alves”. Segue o texto:

Uma família pobre de pequenos agricultores que tiravam seu sustento da lavoura de fumo e criação de vacas leiteiras, também tinham uma pequena parte da terra que plantavam mandioca, batata, milho e uma horta que mantinham para plantar verduras e legumes. A vida naquele lugar não era fácil, pois do leite que vendiam recebiam pouco e a plantação de fumo dava pra pagar o financiamento feito para fazer o plantio.

Aquela semana de setembro, início da primavera, tinha tudo para ser tranquilo, não fosse o fato de a filha Rosa passar mal e ter que ser levada ao hospital com vômito e diarreia. Passados dois dias os mesmos sintomas atingiram a mãe Luiza, porém com muita dor de cabeça e suor frio, levada ao hospital foi tratada e liberada.

No sábado daquela semana Nilmar, o pai, foi trabalhar logo cedo para aproveitar o tempo, com sol e sem vento. Porém por volta das 9:45 h Nilmar volta para casa com dores abdominais, tremedeira, calafrio e vômito. Luiza chamou o vizinho Alfredo para levar Nilmar ao hospital às pressas.

O médico único que atendia naquela cidade ficou curioso por haver três casos parecidos na mesma família naquela semana. Pensou que por mais que tivesse tratado os casos de Rosa e de Luiza como sendo uma possível virose, poderia haver algo mais grave. Então perguntou à família o que tinha feito todos os dias daquela semana, dia por dia e o que haviam comido.

Após o detalhamento feito pelo casal, o médico constatou que:

Rosa brincou todos os dias no galpão onde secava o fumo.

Luiza, além de ajudar o marido com a separação do fumo, lavava a roupa todos os dias, que deixava de molho à noite no balde branco que pegou no galpão.

Já Nilmar, aquela semana tinha lidado com o tratamento do fumo que havia plantado há poucos dias.

O médico então diagnosticou: **Distúrbio do sistema nervoso provocado por substância química**. Receitou remédio e pediu que ficassem em repouso em casa.

Nilmar e Luiza leram o diagnóstico e não entenderam.

Luiza perguntou:

- o que será esse tal de distúrbio do sistema nervoso provocado por substância química?

- Sei lá, Luiza, vamos comprar esses remédios, não deve ser grave se não o doutor teria falado. E vamos pra casa que tem muita coisa pra fazer.

O texto provoca esta relação entre o conteúdo presente nos livros e a vida dos alunos, nesta realidade. Os sujeitos da escola são agricultores e boa parte deles trabalha com a produção de fumo. Pesquisas realizadas na região revelam altos índices de problemas gerados a partir do autoconsumo de veneno, justificando a preocupação da professora e da escola com a questão. Refletir e transformar a realidade é um dos princípios pedagógicos da escola, que inclui questões como estas no seu planejamento.

Após a leitura do texto o feito o debate, a atividade sugerida desafiou os alunos a escreverem uma carta para a família Alves explicando o que era “distúrbio do sistema nervoso provocado por substâncias químicas”. Considerando que ao longo do trabalho desenvolvido pela professora foram sendo explicitados elementos que possibilitavam aos alunos entenderem o que havia ocorrido, o esforço em explicar o que estava acontecendo na família fictícia seria utilizado como avaliação na disciplina.

O relato da professora revela o detalhamento a que se deve chegar no planejamento escolar, mesmo que não seja em todos os conteúdos, nem mesmo em todas as disciplinas. Reconhece-se que há limites de condições, em especial aquelas ligadas ao tempo para planejamento individual e coletivo. Mas o direcionamento político pedagógico e o caminho construído pelo coletivo da escola mostram sinais de acertos, revelados na iniciativa da professora, pois evidencia formas alternativas para fazer a relação que tanto se busca entre a realidade mais próxima e os conhecimentos universais, no processo educativo.

Na proposta pedagógica do MST, esta é uma necessidade, pois o “ensino frio, desligado da vida, desistoricizado e fragmentado dos conteúdos não leva ao conhecimento e tampouco ajuda a formar lutadores e construtores” de uma sociedade igualitária e soberana. Para Caldart (2015, p. 48) a “construção metodológica do vínculo entre o ensino

e realidade, entre teoria e prática, entre particular e universal, entre estudo e trabalho, segue posta como desafio”.

É importante considerar que a escola em que se desenvolveu a pesquisa empírica, assim como várias outras escolas do MST, propõe-se a fazer o enfrentamento das dificuldades derivadas da característica principal da educação tradicional, a saber, estabelecer “a aproximação das questões pedagógicas com as demais formas de relação social, e diminuição de espaço entre o ensino e a vida” (CALDART, 2015). Esta intenção está expressa nos documentos da escola e nos documentos e materiais do MST, enquanto movimento social, e experiências como as da professora de biologia fornecem elementos para pensar os passos importantes que têm sido dados pela escola.

Certamente que tal tipo de relação supõe um trabalho que ultrapassa o conteúdo dos livros didáticos. Contudo, o fato da maioria dos alunos (89%) afirmarem ser importante que os livros apresentem assuntos relacionados à vida e aos problemas sociais, reafirmado em instrumentos posteriores, confirma uma sintonia entre o que pensam os alunos, jovens e o que propõe a escola onde eles estudam. E reafirma que há problemas que dizem respeito a toda a geração de jovens que estuda hoje nas escolas públicas brasileiras.

O livro de Sociologia, de acordo com os dados oferecidos pelos alunos é o que mais proporciona debates sobre questões e problemas sociais. Entre os exemplos indicados por eles nos instrumentos de pesquisa, destacam-se: movimentos sociais e MST, desigualdade social, política, modo de vida; alimentação saudável, racismo, violência, atualidades, preservação do meio ambiente para o futuro; curiosidades sobre a vida em geral. Os conteúdos listados pelos alunos, de acordo com eles, estão presentes em livros de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que, por hora, são os mesmos oferecidos à escolha de todas as escolas de ensino médio do país.

A escolha dos jovens pelo livro de Sociologia segue com a indicação de um conjunto de conteúdos que, de acordo com eles, estimula o debate, com destaque a: corrupção, estado e democracia, as desigualdades que o capitalismo traz à sociedade, política, trabalho, vida social, consumo, consumismo, ética, moral, homofobia, marxismo, sociedade indústria, a questão da cultura, parentesco, gênero, racismo, classes sociais, movimentos sociais e sociedade diante do estado, como funciona a sociedade, alimentação saudável, assuntos da sociedade em geral.

Durante a roda de conversa realizada com as turmas, algumas destas questões reapareceram e outras surgiram com indicativas da necessidade de diálogo mais profundo, como é possível observar nestes trechos:

Há jovem que na família não se sente à vontade pra falar sobre sexo, por exemplo... Então se tivesse alguma coisa assim no livro... seria ótimo (2º ano, matutino).

Os livros tinham que falar mais sobre racismo... porque nos livros só relaciona este assunto aos escravos. E porque na verdade não existe racismo só pela cor..., mas pelo jeito de viver... é existem muitos tipos de racismo... (2º ano, matutino).

As questões do LGBT, que não são tratadas. O Brasil é o país mais homofóbico do mundo e não tratam sobre isto nas escolas... falam só sobre drogas e drogas... e daí, como querem formar alguém completo, se não falam sobre isso? A integração deles na sociedade, que são questões comuns que deveriam ser tratadas como uma coisa comum, e não é tratada. E o preconceito é crime (1º ano, vespertino).

As questões que são apontadas por eles gritam na sociedade e também na escola, embora algumas delas apareçam como indicativo de assuntos tratados na escola, homofobia e racismo, por exemplo, parecem ser insuficientes frente à expectativa dos jovens. Tratar de questões relacionadas à diversidade ainda é um “nó travado” na sala de aula, que gera conflitos, violência material e simbólica. Cabem algumas questões: Será que a escola está preparada para discussões nesta direção? Até que ponto a diversidade de fato entra na escola? Os livros didáticos em uso, aprovados no PNLD, têm possibilitado a ampliação da discussão?

Observando os livros da grande área das ciências humanas, citados pelos alunos, percebeu-se de fato a pouca atenção que ganham assuntos como estes, sendo apenas rapidamente mencionados em determinados temas ou subtemas. Tratam-se de discussões superficiais, talvez produzidas pela necessidade de um “discurso politicamente correto dos livros”.

No caso do racismo, muitas vezes o livro “apenas insere no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo – continua a perpetuar a ordem racista vigente”. Esta questão é discutida por Oliveira (2017, p. 16) em seus trabalhos. Isto ocorre com outros assuntos, por exemplo, destacando-se que “representações eventuais de homens lavando louças ou cozinhando não é suficiente para transformar uma sensibilidade sexista hegemônica na sociedade”.

De fato, não é possível romper com barreiras de racismo, sexismo e heterossexismo apenas no discurso, essa luta “requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos”. (OLIVEIRA, 2017, p. 16). As análises feitas pela autora nos livros didáticos do PNLD mostram uma tendência/força de colonização ampla, que “busca enquadrar gênero e raça, mas no referencial euro-ocidental sobre o que é cultura e educação”.

A opção dos livros em adotar um “estilo politicamente correto” acaba por “constituir uma resposta esvaziada às demandas de justiça epistêmica dos movimentos feministas, LGBT e antirracistas – e está mais restrito aos modos em que gênero e raça figuram nos livros”. Essa perspectiva configura limites nos livros, isto é, não se nega a discussão, mas na essência não possibilita aprofundamento dos debates, explicações complexas sobre a produção desses processos, permanecendo na superficialidade.

A autora reforça a necessidade “descolonização dos enunciados e visualidades”, que, para ela, é

um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças. Descolonizar os discursos históricos, descolonizar as imagens racializantes (para além da alternativa politicamente correta), descolonizar as ideias de desenvolvimento, consumo, pobreza, descolonizar os mundos literários de referência. Esses são alguns desafios que se colocam, tomando-se como base os livros analisados, e que em larga medida não conseguem sair de um referencial colonial do conhecimento (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Concorda-se com autora que “o enfrentamento do racismo, por exemplo, dos privilégios da branquitude, requer uma política propositiva, e não apenas a “correção colorida”, politicamente correta, que é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora” (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

São questões provocativas que surgiram a partir dos pontos de vista expressos pelos jovens alunos em processo de escolarização, em uma situação particular de escola de assentamento. Observa-se que os temas apontados por eles não são específicos de áreas urbanas ou de áreas rurais. São assuntos importantes que afetam o conjunto da sociedade e chegam até a escola, qualquer escola. Ficar aquém das discussões ou negá-los significa anular o sujeito, ignorando elementos que constituem sua existência individual e coletiva.

Do ponto de vista dos alunos, algumas destas questões e problemas sociais são tratados no livro da disciplina de Sociologia, e quando isso ocorre gera discussões: “aprendemos a refletir pensar melhor no que fazemos através de textos contidos no livro”,

expressando a contribuição das experiências que tem com os livros para sua formação. Para eles, “os livros conseguem trazer questões que são atuais que quando colocadas em debates ajudam a pensar”.

Como parte dos questionários aplicados aos alunos, incluiu-se uma questão para saber se os livros tratavam sobre questões próximas à realidade deles e vinculadas aos problemas sociais. De acordo com os alunos, os livros de Geografia e de Sociologia foram indicados como aqueles que mais trazem estes elementos. Assim, também se procurou saber do professor de geografia, durante conversas, o que poderia ter levado os alunos a fazerem esta afirmação e se ele concordava com a opinião deles.

O professor acredita que a resposta dos alunos faz sentido e procurou explicar motivos para essa compreensão dos jovens: “mas acredito pelo fato que... que pego um assunto e eu geralmente procuro puxar para a realidade deles”. O professor destaca que parece ser positivo o trabalho de “pegar este assunto, que está lá meio solto, digamos, e tentar ligar ali... fazer relações, citar exemplos do dia a dia com eles, relacionar com o dia a dia” (Edson, Professor de Geografia em entrevista concedida à pesquisadora, em 2017).

Ele usa um exemplo para esclarecer a forma como o trabalho é desenvolvido: “a gente está ali trabalhando, a questão é o PIB (Produto Interno Bruto)... eu relaciono em nível de Brasil e daí falo, relaciono... a.... isso aqui é como se fosse lá na família deles, procuro sempre fazer ligações, talvez seja por isso que tenham feito esta indicação” (Edson, Professor de Geografia em entrevista concedida à pesquisadora, em 2017).

A professora de História segue nesta mesma direção e afirma que “querendo ou não, a disciplina possibilita que eles consigam se localizar, fazer relações”. Do ponto de vista dela, concordando com a opinião dos jovens, o livro oferece esta possibilidade, ou seja, de ligar os temas com as questões da realidade. Considera que “há mais sequência, mais lógica, a partir do momento que você usa o livro, eles conseguem relacionar... o livro de certa forma acaba localizando o aluno, situando ele, fazendo com que ele consiga entender o processo” (Márcia, professora de História em entrevista concedida à pesquisadora, em 2017).

Nas duas situações as falas dos professores estão em concordância com a opinião dos alunos, o que permite evidenciar, a partir disso, a importância do professor no processo de ensino aprendizagem e na mediação necessária para utilização do livro ou qualquer outro material didático. Necessariamente, a relação não está dada pelo tema ou conteúdo de trabalho na forma como o autor propôs em sua obra, pois os livros são

produzidos em função de conhecimentos considerados básicos a todos os alunos e tendem a apresentar problemáticas gerais. Assim, fica explícita a importância da mediação do professor na leitura e na discussão dos temas, sem minimizar a capacidade dos jovens para fazer também suas relações com questões da sua realidade, como se pode constatar nas repostas dadas por eles.

No caso da História, pode-se destacar a contribuição de Schmidt e Cainelli:

[...] dependendo da maneira da utilização do livro pelo professor, o conhecimento histórico assume, na relação ensino-aprendizagem, determinados significados: desde um conhecimento que não tem nenhum sentido para o aluno, até a possibilidade de trabalhar conhecimentos que contribuam para sua formação mais crítica e consciente, pois há estreita relação com suas experiências e sua realidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p.173).

Considerando a escola atual, de maneira geral, sabe-se que em muitas situações “os livros são usados como um guia e, ainda, que esse suporte pedagógico muitas vezes se constitui como fonte única de informações sobre as quais se organiza o trabalho didático” (GARCIA, 2007, p. 9). Assim, eles devem ser produzidos de tal forma que as informações disponibilizadas sejam adequadas, necessárias e relevantes. A importância da avaliação científica dos livros não deve, portanto, ser minimizada. Para a autora, “estes livros são produtos culturais e, sem dúvida, são elementos fundamentais na definição dos conteúdos culturais que serão transmitidos e privilegiados no interior das escolas” (p. 9).

De outro lado, é sempre possível ampliar as possibilidades de evidenciar, nos livros, diferentes perspectivas, situações, pontos de vista e problemáticas, evitando que os conhecimentos sejam apresentados como abstrações, que não encontram correspondência com questões da realidade. Esse parece ser um desafio que os autores brasileiros têm sido pressionados a enfrentar, em função dos critérios de avaliação produzidos ao longo das últimas décadas, no PNLD. E há resultados interessantes, especialmente no que se refere aos livros dos anos iniciais, em que algumas formas didáticas passaram a ser utilizadas para que as realidades locais, particulares, sejam problematizadas a partir de uma situação apresentada (GARCIA, 2017).

Ao que parece, a maneira como os professores têm utilizado os livros em algumas disciplinas, nesta escola em estudo, aponta para alternativas que eles encontraram nas quais não tomam o livro como único recurso para o desenvolvimento do trabalho, mas conseguem incluí-lo como um dos recursos que contribuem para a organização das aulas. Essa perspectiva se refletiu nas repostas que os alunos deram às questões formuladas nos

instrumentos escritos, bem como nas conversas realizadas em diferentes situações do trabalho de campo. Associa-se a essa concepção de trabalho às orientações presentes no PPP da escola, que dá centralidade à vida da comunidade, sua história e suas lutas.

Dessa forma, os jovens informaram que utilizam o livro sob orientação do professor, mas também utilizam de forma autônoma, em casa e na escola, em especial para pesquisa e leitura. Dizem ter “curiosidade em conhecer outras realidades” e que “as aulas não devem abordar sempre os mesmos temas”. Para eles “o livro didático possibilita conhecer estas outras realidades”, revelando outros aspectos importantes dos livros quando exercem a função documental apontada por Choppin (2004). Aqui, novamente, deve-se associar a presença dessa função às proposições e práticas da escola no sentido de possibilitar espaços em que os jovens, sujeitos, discutem, propõem e participam como da organização do trabalho, estimulando o desenvolvimento de sua autonomia.

Outro elemento que os instrumentos procuraram investigar foi a relação que os livros, e os próprios autores, estabelecem com os jovens, buscando compreender o ponto de vista dos alunos em relação a pergunta sobre a quem são destinados os livros. Entre as questões apresentadas nos instrumentos de pesquisa, perguntou-se se os livros apresentam temáticas relacionadas à juventude. Para eles, em especial os livros de Sociologia e Geografia estabelecem ligações com esta questão.

Alguns exemplos foram indicados por eles, listando as seguintes questões: uso de drogas; jovens, suas lutas, organizações; movimentos estudantis; movimentos sociais e MST; desigualdade social; as formas como agiam no século passado até os dias de hoje; formas de se expressarem; internet, política; preparação para o vestibular; o modo de vida; alimentação saudável; racismo; violência; alguns temas sobre comportamento de jovens hoje em dia; a atualidade e os movimentos sociais; a humildade das pessoas; preservação do meio ambiente para termos futuros; curiosidade sobre a vida em geral, vocabulário da juventude, amor proibido (Elementos extraídos das respostas dadas pelos alunos da E.E.M. Paulo Freire, 2016).

A preocupação dos autores em considerar os jovens ao construírem os livros, entender o jovem como o consumidor do livro, ou seja, para quem ele é produzido, parece em partes ser considerado no caso das disciplinas identificadas por eles, pois a lembrança e a relação que em geral os alunos conseguiram fazer dão indícios desta aproximação. Porém, chama-se atenção para o fato do uso estar concentrado em livros de disciplinas de uma mesma área, ciências humanas, talvez pelo conjunto de conteúdos que hoje estão

associados ao seu ensino, fruto do processo de seleção, decantação e cristalização de conhecimentos.

É importante considerar que uma parcela significativa dos alunos, em torno de 20%, discorda da ideia que nos livros o autor conversa com eles, ou seja, que a linguagem utilizada no livro se aproxima e facilita o entendimento dos alunos. Nesta mesma direção e com porcentagem semelhante, alguns alunos disseram que os “livros não são feitos para os alunos”, questão que chama atenção, revelando uma temática a ser analisada atentamente, haja vista os objetivos do programa PNLD que deveria justamente atender o grupo a quem é destinado, neste caso, jovens do ensino médio do campo.

Atentando para esta questão, no retorno ao grupo com novo instrumento de pesquisa, solicitou-se que estes indicassem se concordavam ou não com a seguinte afirmação: “Acho que os livros não são feitos para os alunos”. Do total de jovens questionados, 24% responderam afirmativamente, para os quais, por meio de questões abertas, solicitou-se que apresentassem os motivos.

Entre as respostas destaca-se a relação com questões da linguagem, por exemplo: “porque os livros são muito complexos, alguns até difíceis de entender”. A complexidade em relação à linguagem que determinados livros apresentam é citada também na conversa com os professores, a exemplo da professora de Língua Portuguesa, em sua resposta à pergunta “Que materiais você utiliza para trabalhar com os alunos?”. Ela explica:

Eu faço assim... se o livro deles, que eles estão usando aborda o conteúdo de uma forma que eles consigam entender, eu uso o livro deles. Se na escola tem poucos livros daqueles que eu achei o conteúdo que é bom de trabalhar, mais prático, eu trago os livros que temos e distribuo em grupos, senão eu tiro uma cópia e distribuo uma cópia para cada um. E uso outros materiais, por exemplo o dicionário, livros para pesquisa e internet (Vancleia, professora de Português, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Mas, a maioria das respostas dos alunos indica que o problema está na distância dos conteúdos com a realidade, bem explícito em falas como esta: “talvez os assuntos abordados nos livros não abordam temas que ela [a aluna] queria ver nos mesmos, por isso acho que o livro não foi feito para ela”; “muitas vezes os livros trazem temas que estão muito distantes da realidade de determinados grupos de alunos”. Tais respostas colaboram para reafirmar o problema geral dos livros do PNLD, que apresentam como referência central a vida urbana, e assim grupos como este, que colaborou com a pesquisa,

não se sentem contemplados e identificados nos exemplos, nos textos e nem mesmo em determinados conteúdos de ensino.

Considerando o fato que os livros do ensino médio são os mesmos para as escolas do campo e da cidade, questionou-se se os jovens achavam que temas sobre a cidade (e a vida urbana) e sobre o campo (vida rural), recebiam a mesma atenção nos assuntos apresentados nos livros, nos exercícios, nos conteúdos, nos textos. Para 62% dos jovens os livros não tratam estas duas questões com a mesma intensidade; na opinião de uma aluna “os livros não mostram tanto a vida rural quanto mostram a vida urbana, ou seja, se dá mais atenção para os problemas e cotidiano da cidade e o campo é pouco citado”. (Victória, 17 anos, 3º ano). Outra aluna disse: “nunca estudei na cidade sempre no campo, mas eu acho que os conteúdos da cidade recebem atenção para a cidade e o campo aborda a cidade e o campo”.

Durante as entrevistas a questão foi mais uma vez abordada: Entre os assuntos e temas apresentados nos livros, nos exercícios propostos, estes dois espaços (cidade, campo) estão presentes? Eles estão igualmente presentes ou há presença mais frequente de algum deles?

Fragmento 1

Aluno 1- Não... sempre fala da cidade... não do campo.

Pesquisadora: Como a gente percebe isso?

Aluno 2 - Alguns textos... nos exemplos... que fala mais da indústria
(2º ano, período matutino)

Fragmento 2

Aluno 1- Não... só fala sobre a cidade. Só fala de lá... Joãozinho tinha um terreno... onde? Na cidade... não no campo

Aluno 2 - Na área né?

Aqui é hectares, lá no livro... ele fala em metros quadrados
(1º ano, período vespertino)

Boa parte da fala dos alunos faz referência à estrutura do livro, em relação aos textos, aos exemplos, mas também em relação ao conteúdo, pois quando os alunos citam questões da matemática, fica bem explícito o que é necessidade para alunos que moram no campo, que vivem do trabalho na roça, e aquilo que propõe o livro. A depender do professor, esta relação é ou não é estabelecida, ficando muitas vezes uma brecha no conhecimento que seria necessário para esta situação específica.

Ainda neste sentido, um grupo de alunos se refere às imagens que o livro traz em relação ao campo e ao camponês. Durante a conversa com 1º ano do período matutino, os jovens relataram que encontram poucas vezes imagem de campo e camponeses, mas já

encontraram representações de camponeses um pouco diferente do que realmente é. Os jovens apontam questões importantes durante o diálogo:

Aluna 1 - E quando aparece alguma coisa tipo de roça, as pessoas se vestem totalmente diferente da gente, tipo... roupona xadrez, chapelão, butina, parece que quem faz estes livros não conhece o pessoal daqui nós somos diferentes, eu acho incrível isso...

Aluna 2 - Nós temos acesso as mesmas coisas que eles, não é porque moramos no campo que não temos acesso a uma roupa, um calçado, como eles.

O destaque aqui é o estereótipo que traz como consequência a produção de preconceitos. Embora este seja um quesito de exclusão do livro, no interior do PNLD, por vezes ainda se percebe alguns equívocos, estereótipos como este apontada pelas alunas. Em especial no PNLD-Campo, foi possível perceber questões nesta direção, na oportunidade dos estudos desenvolvidos no mestrado (VIEIRA, 2013), demonstrando quão complexa é a questão sobre livros didáticos, em particular no caso em que se toma a decisão de produção de materiais para uma população ou grupo específico.

A partir da fala dos alunos, observamos alguns livros em uso, pelos alunos da escola em pesquisa. No livro de sociologia, que é volume único, observando algumas imagens, percebe-se que os camponeses quase não aparecem (p. 77, 80, 119, para exemplificar), uma destas imagens, pode ser facilmente provocativa de sentimentos como aquele manifestado pelos jovens.

FIGURA 17 - IMAGEM ENCONTRADA NO LIVRO “SOCIOLOGIA HOJE” – PNLD 2015, P. 80.



FONTE: A autora (2018)

A imagem é extraída do capítulo 4, que trata do assunto “Antropologia brasileira”, especificamente no item “Antropologia e cultura popular”. Nele, o autor discute questões relacionadas ao campo e a cidade, processo e consequências da urbanização relacionada à modernização do país. Durante as discussões o texto traz esta imagem, exposta acima, que faz referência à arte – “O violeiro”, de José Ferraz de Almeida Junior, ícone das artes visuais que representaram a cultura popular, trazendo a imagem do caipira. Durante capítulo, embora a questão tratada pudesse ser ponto de partida para debates sobre o tema, não é problematizada a questão agrária atual. O texto trata de forma naturalizada a migração da população do campo para cidade, questão que pode ser percebida na sessão intitulada “Você já pensou nisso?”, do qual se extraiu este excerto:

Por acaso você vive em uma pequena comunidade ou pequena cidade com características rurais? Se você fosse um estudante na década de 1950, provavelmente responderia que “sim”. Hoje é mais provável que a resposta seja “não”, dado o grau de urbanização do país [...] Você consegue imaginar a vida numa comunidade rural brasileira nos anos 1950? Uma boa maneira de fazer este exercício é conversar com alguém que tenha vivido essa experiência, mesmo quando criança (p. 79).

O texto, ainda que pudesse ter a intenção de localizar a problemática na realidade nacional e contemporânea, o faz de modo equivocado, evidenciando as dificuldades que os autores têm para estruturar textos didatizados com outros elementos que escapam da perspectiva tradicional de exposição do conteúdo. Relembra-se aqui o que disse uma das jovens: “parece que quem escreve o livro não conhece o campo”.

O autor perde a oportunidade de atualizar a discussão. O professor que utiliza este material em uma escola do campo pode abrir a discussão, se sua formação e a proposta da escola insistirem na relação com a vida dos alunos. Pode incluir nela a história dos próprios sujeitos, pois embora o IBGE (2010) ateste que 84% da população brasileira é urbana, estes sujeitos, jovens e suas famílias, existem objetivamente, e há questões importantes de sua vida que deveriam ser incluídas no debate.

Se o caso for uma escola da cidade, que de antemão o livro já considera ser a maioria, também seria interessante e necessário abrir a discussões sobre as causas deste movimento que levou os sujeitos para esta mudança de direção. Assim, há grandes chances de o assunto acabar se reduzindo à proposta feita pelo autor, pois a proposta do capítulo é apenas situar uma das dimensões que compõem a cultura popular.

Em pesquisas realizadas com jovens de escola urbana, Chaves (2006) identificou a origem predominantemente rural dos pais e avós dos jovens e, em consequência, a presença nas famílias de elementos da cultura caipira⁴⁹, muitas vezes desconhecidos e mesmo negados pelos jovens, com o consentimento das escolas e dos livros que não estão atentos a tais elementos da identidade brasileira, muitas vezes transformados de exemplos para ilustrar um ou outro conceito ou tema de estudo.

Certamente essa questão está relacionada ao descaso, negação ou a pouca importância que recebem os povos camponeses na história do Brasil, bem como as problemáticas sociais que os envolvem, refletindo-se também na invisibilidade que o tema recebe nos livros didáticos. Reconhecer que estes sujeitos existem e são possuidores de uma especificidade é uma necessidade a partir do qual a Educação do Campo se constituiu e estabelece suas lutas, as quais lograram avanços por algum tempo, transformando reivindicações em ações e políticas no âmbito do Governo Federal, como já tratado na sessão inicial deste texto.

Dentre tais ações, o PNLD-Campo merece atenção dos pesquisadores e dos militantes da Educação do Campo, bem como dos educadores, comunidades e alunos das escolas do campo. Para atender às demandas por materiais mais apropriados ao trabalho nas escolas rurais, um programa independente foi criado, com diferenças quanto à estrutura e formato dos livros, com conteúdo “adequados” à realidade dos alunos, e inclusive com estratégias de avaliação e escolha diferenciadas em relação ao PNLD. O que resulta desse tipo de ação? Essa foi uma das perguntas que dirigiu a pesquisa realizada, e entende-se que os jovens e seus professores trazem contribuições para esse debate.

Finalizando esta sessão, e ainda em relação ao ponto de vista dos alunos a respeito dos livros didáticos, respostas obtidas apontaram que “os livros não são feitos para alunos”. A questão foi, então, retomada em outras situações da pesquisa empírica para obter maior esclarecimento sobre os significados dessa afirmação. Ao perguntar se os alunos concordavam com essa afirmação, 67% dos jovens discordaram dela. Solicitou-se da mesma forma que expusessem seus motivos, entre os quais foi possível perceber uma

⁴⁹ O conceito de camponês tem um caráter histórico e político, seu significado traz um conjunto de representações nas quais revela uma diversidade de sujeitos. O Caipira, expressão usada no centro-sul do país é uma destas, ao lado de expressões como *curumba*, *sertanejo*, *lavrador*, utilizada no Nordeste. *Sitiano*, *seringueiro*, no Norte. *Coloco*, *caboclo*, no Sul (KOLING, NERY e MOLINA, 1999).

diversidade de respostas, que podem gerar várias questões a serem aprofundadas, mas que já apontam possibilidades de explicação.

Uma primeira consideração está relacionada ao fato de que houve contraposição explícita aos alunos que afirmaram que os livros foram feitos para os alunos. Um deles associou a resposta à falta de interesse em aprender, dizendo que “esta aluna não quer nada com nada” (2º ano). Para ele, quem está interessado em estudar encontra dificuldades para trabalhar com os conteúdos dos livros, por diferentes motivos, e ele reconhece uma distância entre o livro e a realidade dos alunos.

Ao ouvir a afirmação de que “os livros não servem para nada”, outro jovem fez questão de discordar publicamente dizendo que “servem sim” (Zini, 1º. ano). Aqui se tem uma segunda questão a considerar, relativa à constituição da forma escolar. Não se pode esquecer que o livro parece ser um dos elementos da cultura escolar que permanece intocável, mesmo em realidades específicas como esta, com a qual a pesquisa empírica dialoga – a experiência escolar em um assentamento. Quando uma aluna afirmou que os livros não são feitos para os alunos, outro opinou: “O que ela quis dizer eu não sei, mas os livros foram feitos sim para os alunos. Como que algum aluno vai estudar sem os livros como base?” (Borba, 17 anos, 3º ano).

Aqui “Eu acho que ela não se identificou com o livro, porque ela não está acessando uma ligação entre a vida dela e o livro” (Alana, 3º ano). Esta resposta configura uma terceira e última questão, que pode oferecer diferentes interpretações, uma vez que mexe com uma questão fundamental da escola, e no caso das escolas de assentamentos que diz respeito a um dos princípios da educação do MST.

Ao fazer referência à ligação dos conteúdos dos livros com a vida, o aluno pode estar trazendo para o debate pelo menos duas questões: uma, em relação aos elementos gerais que dizem respeito à realidade, problemas sociais da sua localidade e da própria sociedade da qual o sujeito está inserido; ou uma segunda questão, considerando as diversidades de situação que constituem o ensinar e o aprender. Durante aplicação dos questionários, foram identificados alunos com diagnósticos de deficiências (uma aluna surda e dois alunos com deficiência mental moderada), para os quais, sabe-se, não há materiais especialmente elaborados. Assim, a resposta desta aluna pode, de alguma forma, ter relação com esta questão, haja vista que no primeiro questionário todos os três alunos com necessidades especiais de atendimento escolar responderam que os livros não eram feitos para eles – um caso ainda a se estudar.

Entende-se que as questões abordadas permitem traçar um mapeamento de questões que estão envolvidas na definição de que livros são melhores ou mais adequados para jovens de escolas do campo, buscando fugir das repostas naturalizadas sobre as especificidades da escola do campo e as especificidades dessas populações. Ao final, as considerações permitirão enunciar a tese que foi construída como resultado do processo de pesquisa realizado.

5.4 A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM OS LIVROS: UMA PERSPECTIVA DE FUTURO

Embora exista um conjunto de questões que conjuguem em direção à saída do jovem do campo, há por outro lado evidências expostas ao longo do texto que esta saída ocorre muito mais pelas condições de trabalho/renda e estudo, do que pelo desagrado ou incompatibilidade com a vida no campo. É importante lembrar, utilizando as palavras de Dayrell (2007) que:

[...] as relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Durante a pesquisa⁵⁰, em diferentes momentos, as manifestações de identidade e identificação com esta realidade indicam que existe uma relação positiva dos jovens com seu lugar de vida e estudo. Isso não significa que todos eles queiram ficar no campo, mas o fato de 75% manifestarem o gosto pelo lugar e pelo trabalho, são aspectos importantes para discussões sobre a perspectiva de futuro em relação aos jovens.

Porque eu não estou só ajudando meus pais, mas a mim também, estou me desenvolvendo e aprendendo algo novo (Fabio, 1º ano).

Porque é uma forma de produção que vem de gerações de assentados da reforma agrária. Utilizando a produção para sua alimentação sabendo o que se põem na mesa (Luan, 2º ano).

⁵⁰ As questões podem ser observadas nos apêndices deste texto.

Estes foram alguns motivos citados pelos jovens do ensino médio para exemplificar sua identificação com a vida no campo. De maneira geral as respostas da maioria dos jovens dialogam com esta posição; e mesmo aqueles que dizem não se identificar com a vida de sua família e comunidade, os motivos são apontados em torno da preocupação com a renda, que ainda é um dos fatores mais expressivos para que lancem o olhar para a cidade. Marques (aluno do 3º ano), que está concluindo o ensino médio, diz que se identifica pouco com a vida que vive, “Porque não tenho muito lucro mas gosto de ajudar meu pai”. Na mesma direção, Maicon (do 1º ano) aponta o problema: “trabalhamos demais e ganhamos pouco”.

Respostas como as de Carol (1º ano) também apareceram: “[o trabalho] é muito repetitivo e cansativo”, mas apenas uma delas nega de forma explícita esta identificação com o trabalho no campo: “Na verdade não gosto de trabalhar no campo, faço para ajudar mas prefiro trabalhar em alguma indústria” (Érica, 2º ano).

Ainda em relação ao futuro, apresentou-se um quadro no qual foi solicitado que os alunos indicassem respostas a seguinte questão: O que você pretende fazer nos próximos anos? Na lista de alternativas foram incluídas estas opções: trabalhar com a família, conseguir um emprego em outro lugar, seguir estudando aqui no IFC, seguir estudando em outro lugar, sair da escola para trabalhar, que deveriam ser avaliadas por meio de três indicadores: “Certeza”, “Provavelmente”, “Não”.

Com relação a permanecer na terra, no trabalho com os pais, 64% dos jovens responderam com os indicadores “certeza” ou “provavelmente” que o que demonstra um certo alinhamento com o posicionamento dos jovens manifestado nas outras questões de pesquisa até aqui apresentadas, embora a opção “conseguir um emprego em outro lugar” tenha recebido praticamente a mesma aderência entre os jovens, com 62% de respostas.

Não se trata de contradição entre as respostas, com base nos autores selecionados. Estes alunos consideram estas duas possibilidades, revelando as incertezas, os medos, desejos, que estão em movimento na vida destes jovens, e demonstrando que decisões como estas não são tão objetivas e exatas, e dependem de vários outros fatores.

Diferentemente da grande maioria dos jovens agricultores do país, que não possuem as condições necessárias para prosseguir os estudos, os que residem nesta localidade vêm aumentando suas chances de ingressarem no ensino médio, técnico e superior pela presença da escola de ensino médio e pelo Campus do Instituto Federal Catarinense, que está sendo estruturado no próprio assentamento, apesar das dificuldades

derivadas das mudanças nas políticas públicas para o campo e das contradições postas pelo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Isto tem significado novos rumos para o futuro desses jovens. Embora 45% dos alunos já compreendam a importância e os reais significados da conquista do IFC, nesta região, manifestando a perspectiva de continuar estudando ali, o fato de 50% deles apontarem a vontade de seguir estudando em outro lugar, indica um chão ainda a ser percorrido nesta direção.

Uma das hipóteses deste olhar para outros locais que não o assentamento, no sentido do estudo, talvez esteja pelas poucas opções de cursos no momento – técnico em agropecuária, graduação em pedagogia, além de cursos de formação de continuada de curta duração. Porém, este é um processo de construção bastante recente. Há de se considerar, também, os diferentes impasses, provocados por grupos não interessados no desenvolvimento do campus, que impedem e dificultam os avanços, pois como já referido em outra sessão, ter um instituto em um assentamento significou uma afronta ao poder local, em especial ao agronegócio. A ideia de transferir o Instituto para a sede do município é uma meta e uma ameaça.

Também o processo de retrocesso enfrentado pós golpe – assim se entende aqui o impeachment de Dilma Rousseff – implicou retirada de recurso para educação e desvalorização de algumas ações voltadas à Educação do Campo, bem como a substituição de agentes políticos e administrativos no Governo Federal. Apesar das dificuldades, o IFC configura uma possibilidade ímpar, mesmo com alguns limites ainda enfrentados no momento, que pode auxiliar na estratégia produtiva dos camponeses desta região, uma vez que a articulação com os arranjos produtivos locais está entre os objetivos dos Institutos Federais.

O trabalho desenvolvido nestes espaços tem uma função importante na formação, na construção de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a realidade, a fim de transformá-la. Estes são desafios postos para a educação de maneira geral, e assumidos pelas escolas do campo. Nesta direção, os livros didáticos utilizados deveriam ser ferramentas provocativas do debate sobre estas questões. E, dentro do que se observou e registro na E.E.M. Paulo Freire, ele em parte tem cumprido essa função, entre professores e alunos.

Contudo, sabe-se que o livro, em especial no contexto brasileiro, é também uma mercadoria (APPLE, 1995), sendo altamente lucrativo para as editoras comerciais, fator

que acaba interferindo nos conteúdos, na forma como o livro aborda algumas questões, que conferem limites a sua função pedagógica; e também interferem nas relações entre o Estado que define normas para a produção dentro do PNLD, e as editoras que exercem pressões em função de seus interesses. Um ponto interessante para a discussão – e para atenção da sociedade brasileira – é a decisão tomada em 2017, pelo decreto presidencial, 9.099, de 18 de julho de 2017, em relação aos livros – o Programa que hoje é executado a cada 3 anos será a partir do PNLD 2019, ampliado para 6 anos, sendo ciclos de 4 anos, mais o processo de seleção. Os livros, que na atualidade são reutilizáveis, serão consumíveis, sendo utilizado por apenas um aluno, envolvendo recurso e influenciando na estrutura dos livros, também sem considerar sua desatualização. A divulgação do edital é outra questão importante, costumava-se lança-lo no início do ano, neste novo formato sua divulgação ocorreu já nos fins do segundo semestre, o que gerou uma aceleração das editoras na produção de livros. Além do processo de avaliação, que como já foi dito, não concentra mais nas mãos das universidades, colocando em cheque a cientificidade dos livros. Maiores lucros, sem dúvida, com reimpressões sucessivas garantidas.

Mesmo reconhecidas estas condições e limites, perguntou-se aos alunos se os conteúdos que estão presentes nos livros, de alguma maneira, estão relacionados com suas necessidades, com aquilo que gostam, com a perspectiva de futuro. De maneira geral os jovens dizem que não há muita relação, “porque eles dão uma base geral... o professor fala alguma coisa, vai ver no livro... está lá” (1º ano, período matutino).

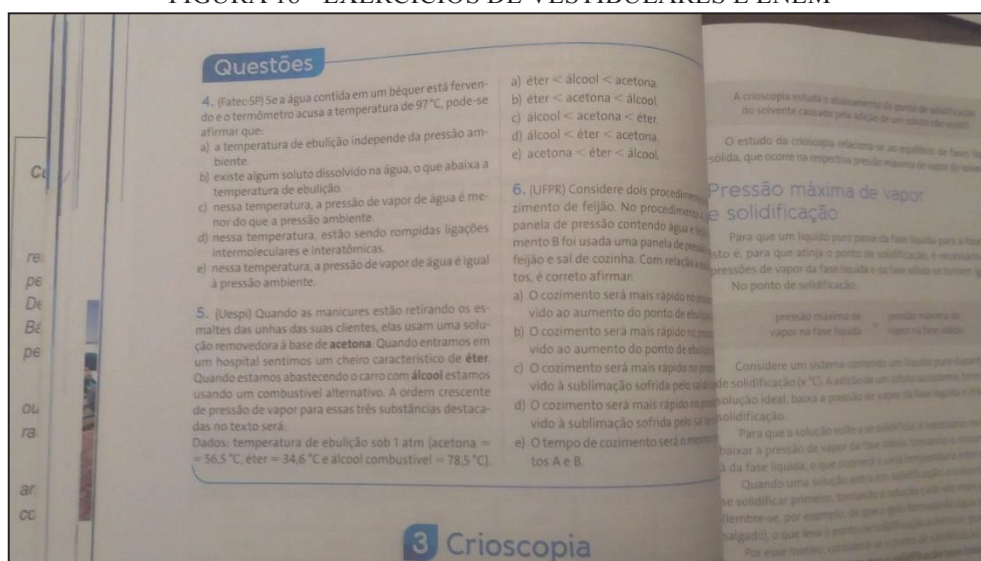
Para eles alguns assuntos presentes nos livros “até ajudam a resolver problemas lá de casa”, em biologia e matemática, por exemplo, exemplificaram alguns sem dar detalhes. Mas a resposta mais recorrente foi que os livros estão mais preocupados com o vestibular e o ENEM. Portanto, o futuro desses jovens que vivem num assentamento inclui a preocupação com esses temas. Se isso é bom ou ruim, a discussão dividiu opiniões entre os jovens da escola.

O professor de Química faz considerações quanto a essa relação com a continuidade dos estudos.

[...] na verdade os livros são projetados basicamente com questões para preparar você para o ENEM, na minha visão... você estudou tudo aquilo está pré-preparado para o ENEM, ou vestibular ou para alguma coisa, né? Me parece que nossos alunos são mais preparados para trabalhar... para o trabalho, não para se jogar em um vestibular... ENEM... diferente de escolas particulares... pegam aquilo ali... isso aqui vai cair no ENEM... vocês vão todos fazer o ENEM e tem que atingir uma média (Everaldo, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Esta questão pode ser observada em especial nos exercícios sugeridos no final de cada capítulo dos livros analisados, gerados a partir do conteúdo apresentado pelo autor. Exemplifica-se, a seguir, com imagens do livro de Química; contudo, esta não é uma particularidade de livros desta disciplina, pois praticamente todos os livros do PNLD do ensino médio utilizam banco de questões de vestibulares, de concursos.

FIGURA 18 - EXERCÍCIOS DE VESTIBULARES E ENEM



FONTE: Livro do 2º ano, Química, p. 124. A Autora (2017).

“A expectativa deles é o trabalho”, diz a professora de Língua Portuguesa, “e na cidade”, completa ela. Isso significaria que a preocupação dos alunos com a escola se coloca em direção ao trabalho/renda. A professora considera que mesmo que os alunos migrem,

nossa cidade tem muita coisa do campo, então por mais que eles vão para cidade, não é um grande centro, não é? Então, pode-se dizer que ainda os livros não... não estão adequados aos nossos alunos (Vancleia, professora de Língua Portuguesa em entrevista concedida à pesquisadora, em 2017).

Desse ponto de vista, a questão poderia ser estendida, sem dificuldades, à situação vivenciada por jovens que estudam em grandes centros urbanos, em escolas situadas nas periferias das cidades, para as quais a possibilidade de continuidade de estudos em nível ainda superior não se apresenta como alternativa. Apesar de programas de cotas raciais e sociais que foram desenvolvidas nas últimas décadas, e outros que – em princípio – foram pensados para ampliar o acesso e a permanência dos jovens nas universidades, o contato

com alunos de escolas públicas revela uma distância ainda muito grande entre suas expectativas e projetos de continuidade de estudos.

Do ponto de vista da professora de Artes, o livro “não contempla todos os conteúdos do ensino médio, então ele fica muito vago”. Para ela, o livro de Arte não apresenta discussões que se aproximam da perspectiva de futuro dos jovens. A professora também considera que o olhar dos jovens está para o mundo do trabalho. Assim, os alunos têm dificuldade e

não conseguem assimilar a arte com o trabalho, então eles não veem a necessidade de arte... de ter esta disciplina, que para eles não vai servir para nada... eles não veem como uma forma de cultura, que é um conhecimento, que é necessário (Elaine, em entrevista concedida à pesquisadora em 2017).

Também aqui, deve-se relembrar que esta é uma questão que marca tradicionalmente as relações de poder entre as disciplinas no âmbito do currículo, agora reforçadas pelas decisões do Governo federal sobre o “novo ensino médio” que será ofertado aos jovens brasileiros.

O professor de Química reconhece que alguma relação dos livros com a realidade dos alunos existe, mesmo que pequena,

porque na verdade a química está em tudo que é lugar. Questão de lixo, de água, questão de todas estas coisas, que tem em todo lugar, então... ele [o livro] aborda um pouco, mas isso é tudo mais relacionado com o centro urbano (Everaldo, em entrevista à pesquisadora em 2017).

O professor de Geografia olhou a questão em outra perspectiva. Do ponto de vista dele os livros são pensados no global, e assim defende que o papel do professor está em estabelecer o diálogo com o local, para ele,

alguns conteúdos certamente acabam de um modo ou de outro influenciando no cotidiano e tem a ver ali com a geografia... porque a geografia é mais fácil de relacionar... eu consigo com uma certa facilidade estar relacionando os conteúdos aqui com a realidade deles, mas não todos. [E reconhece que] o livro em si não traz a relação, é a gente que tem que pegar aqui ali e pensar na realidade deles e tentar relacionar... para tentar fazer eles entenderem um pouco melhor, mas direcionando assim... ou mais diretamente... assim... trabalhando um pouco a realidade, mais puxado para o campo (Edson, professor de Geografia em entrevista concedida à pesquisadora, em 2017).

O olhar dos jovens para a cidade não é novidade entre os estudos que envolvem a temática. A falta de perspectiva no campo, aliada à falta de políticas públicas, acaba fortalecendo a ideia que a saída do campo é uma boa alternativa para a conquista de um emprego, e garantia de uma renda fixa.

A escola do campo tem procurado em sua proposta trazer o aluno, como parte do processo escolar, os incluindo nas discussões, preocupada em colocar as demandas dos sujeitos da escola, sua vida no contexto escolar, “[...] grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude, [...] não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Há evidências que a escola Paulo Freire, em estudo, difere deste indicativo geral apontado por Dayrell (2007), pois apresenta esta aproximação com a vida destes jovens. Não se pode perder de vista que sua origem é a luta pela Terra, a ação do MST e a defesa de uma escola com determinadas características – apesar das dificuldades e contradições impostas pelo real. Nesse sentido, é preciso reconhecer alguns avanços que decorrem das opções feitas nessa escola, em particular, entendida menos como uma instituição e mais como produto de uma construção social.

A fala dos professores quando questionados sobre a relação dos livros com a vida dos jovens e a contribuição em relação ao futuro, revela a atenção e preocupação em estabelecer estas relações. A própria proposta de organização do trabalho pedagógico, já mencionada em sessões anteriores, objetiva e possibilita esta aproximação.

Percebe-se, a partir da fala dos alunos, dos professores e a partir das observações realizada no campo empírico, que os livros em uso na escola, nas diferentes disciplinas, não têm levado em conta a realidade do campo. A presença hegemônica de elementos urbanos revela o descaso, a pouca valorização do modo de vida, da cultura camponesa e, especialmente, a distância entre autores e editores e as particularidades do mundo rural.

Se os jovens, em pesquisa, se identificam como camponeses, gostam da vida no campo, se têm interesse pelo trabalho na roça, estão preocupados com os problemas sociais e a realidade, e os livros, por outro lado, não tratam destas questões, então pode-se dizer que há um descompasso, no que se refere aos objetivos do programa e a expectativa dos alunos e professores. Se são necessários livros específicos como resposta a estes problemas ou não, é o que a próxima sessão buscará discutir, a partir do ponto de vista dos jovens, complementado com a fala de seus professores.

5.5 HÁ NECESSIDADE DE LIVROS DIFERENTES PARA ALUNOS DO CAMPO E DA CIDADE?

A entrada da Educação do Campo em um programa consagrado e respeitado em nível nacional como o PNLD significou uma conquista, que derivou de reivindicações do conjunto dos movimentos sociais envolvidos e das condições objetivas, conjunturais, de organização do estado brasileiro em dado momento histórico. Porém os limites já foram mencionados ao longo do texto, tanto pelos problemas apresentados pelos livros específicos aprovados e distribuídos, como também pelos debates que vêm sendo realizados acerca da especificidade e de suas consequências nas políticas e práticas para as escolas do campo.

A implementação de políticas públicas para materiais didáticos certamente é derivada da luta dos movimentos sociais do campo que buscam melhorias nas suas condições de escolarização. O debate sobre a política de produção do livro didático significa um dos caminhos para concretização de uma ação efetivada das formas da educação no/do campo (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 9).

A necessidade de livros específicos para a educação do campo é recorrente nos documentos dos movimentos sociais que constituem a articulação por uma educação do campo, hoje transformada em Fórum Nacional da Educação do Campo, e nos documentos expedidos pelo governo, através de diretrizes e decretos, como se observa no fragmento destacado a seguir:

Art. 15. II - As especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002).

Art. 4º. VIII - Produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (BRASIL, 2010a).

Atendendo tais reivindicações e em respostas às críticas feitas ao antigo programa Escola Ativa, o Governo Federal lançou em 2011 um edital convidando editoras comerciais para a produção de livros didáticos específicos para escolas do campo, neste primeiro momento, para o ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Os livros chegaram às

escolas em 2013. É sobre a produção de livros específicos que esta sessão se dedica, em particular ouvindo os jovens do ensino médio, mas também seus professores.

Durante o trabalho empírico, perguntou-se aos alunos se acham importante ter livros diferentes para alunos do campo e da cidade. Para 63% dos jovens colaboradores os livros didáticos devem ser iguais para as escolas do campo e da cidade. Os motivos que levam os jovens a oferecer esta resposta podem ser observados nos seguintes fragmentos:

Eu acho que todos devem ter o mesmo livro, porque todos estão à procura de conhecimento e não importa se estudo em uma escola urbana ou do campo, e sim importa o aprendizado sem diferenças (Mayame, 1º ano 2016).

Os livros têm que abordar o mesmo assunto tanto para cidade quanto para o campo para entender a realidade dos dois lados (Sofia, 3ºano 2016).

Como já foi dito, o PNLD tem oferecido livros diferenciados para escolas do campo no ensino fundamental, porém, para o ensino médio os livros são os mesmo para escolas do campo e da cidade. Ocorre que os livros são produzidos dentro de modelos que privilegiam questões referentes ao meio urbano, já explorados na seção anterior, e esta característica é percebida pelos jovens e está presente em respostas dos alunos do campo.

Porque como moramos no campo deveríamos ter mais conhecimento sobre o campo e não apenas da cidade como o livro mostra (Dani, 3º ano, 2016).

É que muitos assuntos fogem de nossos interesses que são usados hoje em sala de aula, como moramos no campo deveria ter mais coisas do campo, o livro deveria ser um pouco diferente (Borba, 3º, ano, 2018).

Nas respostas dos jovens alunos observa-se a necessidade de reafirmar sua identidade, mas acima de tudo, reforçar sua capacidade e poder, demonstrando o quão difícil é superar as questões que envolvem a dicotomia entre campo e cidade, e romper com preconceitos que estão impregnados na sociedade. Muitas das respostas enfatizaram exatamente esse ponto.

[...] a gente deve aprender as mesmas coisas que todo mundo, afinal a gente não é diferente dos da cidade (Jhone, 2ºano, 2016).

[...] os livros devem ser iguais, pois onde os alunos da cidade irão aprender, nós do interior também temos a capacidade de aprender (Solange, 3º ano, 2016).

Para os professores, os livros deveriam ser diferentes, considerando as especificidades do lugar, revelando uma concordância com o que propõem o movimento por educação do campo, demonstrando o alinhamento entre as propositivas. Há de se considerar que os professores da escola em questão, em sua maioria, possuem especialização em Educação do Campo e participam de constantes movimentos de formação continuada oferecidos pela própria escola, bem como pelo movimento social. Estes aspectos contribuem para entender o posicionamento dos professores, ao responderem sobre a necessidade ou não de livros diferentes para o campo e para a cidade. No entanto, como se procurou evidenciar, há matizes nessa opinião que apareceram ao longo das entrevistas e que mostram a complexidade da questão envolvida.

De acordo com a professora de Biologia, os livros deveriam ser pensados e construídos “a partir das especificidades que as diferentes culturas brasileiras apresentam”. Para ela, “os alunos do campo necessitam de livros didáticos pensados para eles, que aproximem os conceitos/conteúdos a realidade local, com isso favorecendo a aprendizagem sem deixar de associar tal contexto ao contexto global” (Carla, em entrevista à pesquisadora em 2017).

Ainda que expressando a defesa de uma perspectiva particular, a professora fez referência às “culturas brasileiras”, o que abre outras perspectivas de análise muito mais multiculturais do que por culturas separadas. A preocupação em articular o conteúdo de ensino ao contexto local e global ficou evidente nas respostas oferecidas pelo conjunto dos professores durante os questionários, e entrevistas, como se destaca neste fragmento:

O material deveria ser construído atendendo as diferentes culturas brasileiras e sujeitos históricos. Pensando a partir da realidade do sujeito do campo..., porém da mesma forma em que se pensa em atender as especificidades não [se pode] esquecer do contexto global, pois faz parte do processo de aprendizagem, preparar o aluno para outras realidades (Márcia, professora de História, em entrevista à pesquisadora em 2017).

Garcia e Schmidt, no texto “Extensão, formação continuada de professores e produção do conhecimento: contribuições do Projeto Recriando Histórias” (1997 - 2010), apresentam e discutem uma proposta de formação continuada de professores estruturada na proposição de “alternativas para o ensino de História nas séries iniciais de escolarização, com ênfase na história local”, em uma experiência de formação de professores e construção de um livro paradidático de história.

Esta possibilidade é construída com base em ideias como as de Freire (1967, 1970) as quais,

permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 12).

Nesta direção as respostas dos professores no caso em estudo para esta tese remetem à importância da realidade social e sua problemática na construção dos processos pedagógicos relacionados a escolha e significação dos conteúdos. Este foi um dos limites apontados pelos professores em relação aos livros didáticos do ensino médio.

Os conteúdos abordados atualmente não têm um vínculo significativo com a realidade do aluno [...] devemos sim ter conteúdos relacionando o global com o local. E vice e versa [...] livros didáticos mais direcionados (ligados) com a realidade vivenciada pelo aluno com ligação ao global. Certamente despertará maior interesse por parte do mesmo (Edson, professor de Geografia em entrevista à pesquisadora em 2017).

A experiência das professoras da Universidade Federal do Paraná, com seus núcleos de pesquisas, abre uma possibilidade que vai ao encontro das demandas apontadas pelos professores e também pelos alunos. O trabalho desenvolvido por elas está vinculado particularmente à disciplina de História, mas as possibilidades de produzir materiais semelhantes em outras áreas pode ser uma alternativa para os embates que foram reconhecidos pelos jovens e seus professores.

Há de se reconhecer que ter livros didáticos produzidos com caráter nacional, em especial no caso brasileiro, com um extenso e diverso território, é sem dúvida uma missão impossível se o objetivo for vincular o conhecimento universal às diferentes realidades, ao contexto local. Deve-se levar em consideração que a experiência de livros específicos, como foi o caso do PNLD-Campo, mostrou-se também inadequada para abranger tamanha diversidade que constitui a sociedade brasileira.

Relembra-se que no ensino médio os livros são os mesmos para escolas do campo e da cidade. Inicialmente esta sessão revelou o posicionamento negativo dos jovens para a produção de livros específicos e retorna-se aqui, ao final, a eles a fim de evidenciar seus argumentos em relação à temática.

Os alunos durante a roda de conversa, na sua maioria, indicaram que não há necessidade de ter livros diferentes para escola do campo e cidades, confirmando o posicionamento oferecido por eles nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados. “Nós somos diferentes deles? Não, não somos... então?”, a pergunta lançada pela aluna do 1º ano é completada por uma colega que diz: “Também acho que deveria ser o mesmo, mas deverá ter mais realidade... a realidade em si e não a fantasia”.

Durante as conversas, com os diferentes grupos, e também nas respostas oferecidas pelos alunos nos questionários, os jovens registraram questões importantes para este debate. A ideia que os livros devem ser iguais é sustentada com proposições do tipo: “Na verdade deveria ter um livro que englobasse tanto o campo como a cidade...” (Mayara, 2º ano, 2017).

Uma das jovens, durante os trabalhos, procurou aprofundar a sua opinião citando exemplos de conteúdos que deveriam estar nos livros, não se limitando ao debate que é feito em algumas escolas do campo. Para ela, os livros deveriam trabalhar de acordo com a realidade de cada escola, porém algumas questões importantes discutidas nas escolas do campo deveriam estar presentes nos livros para escolas urbanas e assim chegar a ambos os espaços.

Acho que os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém há alguns temas que são abordados que poderiam estar presentes na cidade como no campo. A agroecologia poderia ser um dos temas, para conscientização dos jovens, entre tantos outros (Barbara, 3º ano, 2016).

São sugestões que pautam questões do campo, colocando-as em evidência, na produção de livros, indicando a necessidade de inclusão das diferentes realidades na construção dos conhecimentos das diferentes disciplinas escolares. Retornou-se ao grupo de jovens com esta resposta oferecida pela aluna do 3º ano, perguntando se concordavam, concordavam em parte ou não concordavam com a resposta oferecida pela jovem⁵¹. Apenas 12% deles disseram não concordar com a afirmação da colega. No conjunto das respostas, fica evidente que embora a maioria dos jovens entenda que não há razão para a produção de livros específicos, reforçam a necessidade de que questões que envolvem

⁵¹ Metodologicamente, este foi um procedimento utilizado com frequência como forma de buscar consensos em torno de posições apresentadas pelos jovens colaboradores. O quantitativo, aqui, é expressão de elementos comuns e contribui para fazer a aproximação desejada com as formas de entendimento das questões em pauta.

problemáticas como questão ambiental e problemas sociais do país devem ser igualmente conhecidas por todos os alunos, sejam do campo ou da cidade.

A produção de livros pelo PNLD tem uma função de unificação em torno de conhecimentos comuns, assim como a existência de uma Base Nacional Comum, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017. Esta é uma preocupação a ser colocada, considerando-se as condições e estrutura do sistema de produção capitalista, e suas extensões para outras instâncias como a educativa, ou seja, para o sistema nacional de educação. Porque embora em nome da democracia todos tenham direitos iguais em relação ao acesso e condições de escolarização, sabe-se que em sociedades divididas em classes, como a brasileira, o que prevalece nas práticas são os mecanismos de manutenção da desigualdade, colocando em jogo uma distribuição desigual de bens culturais, que seleciona e mantém pobres e ricos, trabalhadores e donos dos meios de produção em lugares opostos.

É em nome desta igualdade que a Base Nacional Comum está, desde antes de sua aprovação oficial, pautando a formação de professores, a avaliação em grande escala e a produção de livros. Na forma como tem sido estruturado este projeto de educação, a diversidade fica de fora, pois, se as avaliações, a formação de professores e os livros forem construídos com foco na Base Comum, a diversidade será contemplada apenas em locais onde a escola, ou as redes, permitam estas condições.

Então, para esta tese, o problema não é a existência de um único livro, mas sim as condições e as intencionalidades que carregam a produção destes materiais didáticos, neste contexto de desigualdade. As mudanças ocorridas com a aprovação da BNCC, e com outras medidas governamentais do último período, pautaram a produção de livros do PNLD 2019 que mudou de direção, retirando das universidades o papel no processo avaliativo. Os resultados destes movimentos, segundo se entende nesta pesquisa – com apoio de especialistas em educação que vem se posicionando explicitamente contra essas medidas – apontam para retrocessos, ainda não medidos, mas que carecem de atenção.

Outras sociedades, outros tempos, outras relações e outras soluções. Na Rússia, a revolução possibilitou a transformação de suas múltiplas dimensões sociais, inclusive a educação. Krupskaya (2017), que foi uma forte liderança no grupo que formulou as concepções e práticas para aquele novo período em relação à educação, tinha como base a “escola única”. Para ela, naquele contexto, na república soviética não poderia “haver lugar para dois sistemas de educação: um direcionamento para educar os que dominam e

outro dirigido para educar escravizados”. Por isso, naquele momento histórico, o que se defendia era um sistema único de educação a “escola única”, de educação gratuita, dividida em dois graus de estudo que fornecessem preparação sólida para a vida e para o trabalho: “Meninos e meninas frequentam a mesma escola, aprendendo com os mesmos professores, pelos mesmos programas, com os **mesmos livros didáticos**. Portanto, isso significa que temos um sistema educativo unificado” (KRUPSKAYA, 2017, p. 83).

Mesmo nesta situação, que permitiu àquela sociedade reestruturar também o sistema de ensino, os livros aparecem como uma estratégia importante. Para eles “os materiais didáticos devem ter um grande papel na escola: figuras modelos, coleções e outros constituem parte inalienável do ensino” (p. 83). Reafirma-se, aqui, a concepção de forma escolar e sua relação com os manuais escolares, como garantia de distribuição do mesmo conhecimento a todos.

Construir uma “escola única” com igualdade de condições está no horizonte de quem acredita na transformação das relações sociais e de produção. Movimentos sociais como o MST lutam nesta direção. Assim, a educação defendida por este movimento é uma educação de classe, da classe trabalhadora. Talvez as propositivas dos alunos tenham reflexos deste direcionamento, mas há muitas evidências de que o olhar deles para a cidade influencie as suas posições ao indicar a necessidade de ter livros iguais, como uma forma de afinar a construção deste caminho.

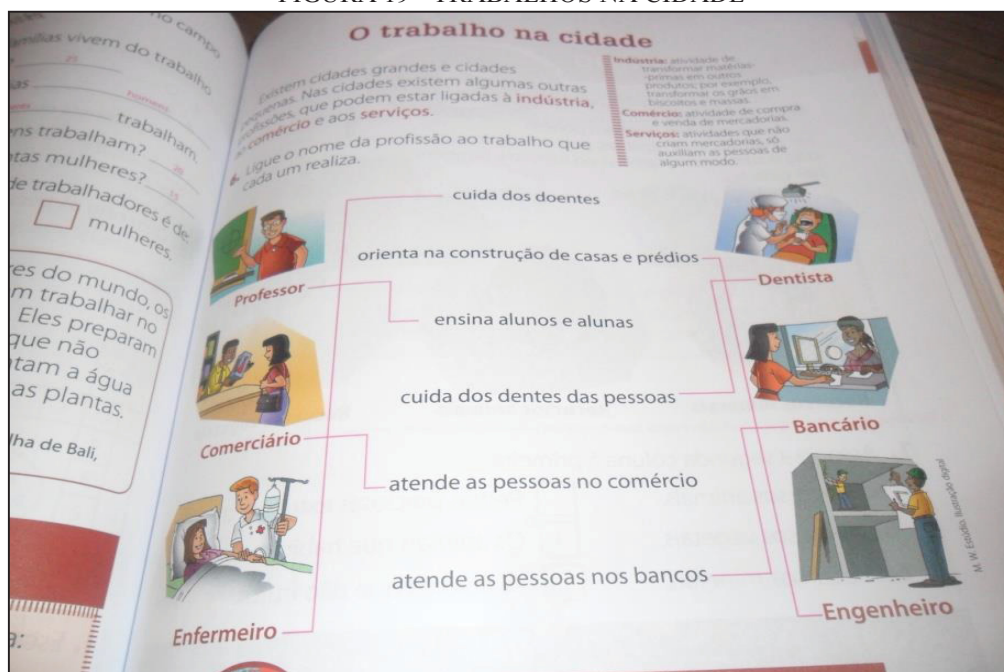
Reconhece-se que sem transformações das relações sociais e de produção, os trabalhos desenvolvidos pelas escolas do campo, pelas escolas do MST, correspondem a experiências, são processos em constante construção. Nesta direção, acompanhando as estratégias deste movimento, e do movimento por educação do campo, a existência de livros específicos pode ser uma alternativa positiva, para os processos em curso. Porém, na medida em que a produção de livros é regulada pelo Estado, na relação com as editoras comerciais – que a rigor são os mesmos grupos que produzem materiais do PNLD – deve-se olhar tais medidas com preocupações.

Os resultados das análises feitas nos materiais referente ao PNLD-Campo, apontaram um descompasso entre o que era reivindicação dos movimentos sociais e os livros que chegaram às escolas em primeira edição, em 2013, e na segunda edição em 2016. Reconhece-se que elementos indicados como essenciais, a serem considerados na produção do livro, estiveram presentes em ambas as edições: “a discussão sobre o território camponês, a discussão sobre o trabalho no campo, a discussão sobre a

diversidade dos sujeitos, sobre as lutas dos sujeitos, sobre as práticas culturais, sobre a relação com a cidade, entre outros” (MOLINA, 2014).

Porém, na pesquisa para dissertação (VIEIRA, 2013), foi possível perceber que critérios estabelecidos no edital não foram atendidos, em sua totalidade, nos livros, tais como o respeito à diversidade de situações do campo; também não foram incorporados alguns conhecimentos específicos e, além disso, encontraram-se equívocos e formas preconceituosas de entender a vida social nesse espaço específico, apresentando algumas imagens com reproduções de estereótipos. Também a relação cidade-campo muitas vezes foi apresentada de forma inadequada, como se verifica no exemplo que segue:

FIGURA 19 - TRABALHOS NA CIDADE



FONTE: Livro de Geografia e História, 2º ano, p. 121. A autora (2013).

O livro apresenta por meio de um texto e da imagem a discussão sobre o “trabalho na cidade”, fazendo referência a profissões como dentista, engenheiro e enfermeiro como relacionadas apenas ao meio urbano, desconsiderando que o campo também é – ou deveria ser – espaço de exercício dessas profissões. Algumas se referem a serviços básicos, como direitos sociais, que deveriam estar disponíveis para acesso de todos, além da possibilidade que as pessoas que vivem no campo podem exercer tais profissões. Certamente, algumas pessoas já as exercem.

De maneira geral é possível dizer que a construção dos livros por editoras comerciais – condição geral de participação no programa – conduziu a uma produção

semelhante entre os livros do PNLD e PNLD-Campo, não garantindo de fato a “especificidade”. Outros problemas centrais estão na redução dos conteúdos de ensino, nos estereótipos e equívocos que se registram nos livros, como demonstram os estudos de Vieira (2013) e Borowicc (2016), já citados e analisados em outros momentos do texto.

Destacam-se também estudos mais recentes como Oliveira (2017) que traz o conceito de descolonização como uma luta fundamental dos movimentos por educação do campo, considerando a subalternização dos saberes do campo e a forma como é produzido o monopólio e visibilidade do saber euro-ocidental, em contrapartida da desqualificação e invisibilização do saber campesino. A autora analisa os livros do PNLD-Campo, “atentando para os conhecimentos e modos de vida que ali se apresentam e como se apresentam”. Suas análises centram-se em dois acontecimentos centrais nos modos em que raça e gênero performam nesses livros: a colonialidade do saber e o estilo politicamente correto, discutindo “hierarquias de saberes e modos de vida nos materiais em questão” (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

A preocupação com a produção de livros específicos tem sido justamente os problemas que os livros têm apresentado. Em especial, por caminhar no sentido de negação do conhecimento, de conteúdos presentes nos livros, legitimados por critérios estruturais, a exemplo do que tem ocorrido com o PNLD-Campo: livros consumíveis em todos os anos, com número reduzido de páginas em nome da “interdisciplinaridade”. Para que a estrutura exigida pelo edital seja atendida, conteúdos de ensino ficam fora do livro e possivelmente da vida de crianças do campo.

De acordo com Molina (2014), em Conferência proferida no Seminário de Avaliação do PNLD-Campo 2011, realizado em junho de 2013 na Faculdade de Educação de Minas Gerais, a entrada em uma política pública importante, como é o PNLD, significou um grande passo para o Movimento da Educação do Campo. Molina (2014, p. 30) considera, porém, que outros passos precisam ser dados, e um deles caminha na discussão da autoria dos livros. Diz ela que: “se continuarmos aceitando que o livro didático seja produzido exclusivamente pelas editoras comerciais, que o tratam como mercadoria, tudo isso será mera ficção, utopia, hipocrisia”. Nesta direção, a autora aponta como desafio ampliar a “rede autoral”, e como uma das possibilidades propõe remeter esta função às licenciaturas, especializações em Educação do Campo, como uma opção.

Do ponto de vista desta pesquisa, para que a lógica comercial seja substituída por outra e para que se garanta a presença do Estado como fornecedor de livros para todas as

escolas públicas como sugerido por Molina, talvez seja necessário rediscutir as relações entre os livros do PNLD e outras propostas de materiais (VIEIRA; GARCIA, 2016).

Nesta direção, defende-se que, como sujeitos que ensinam, não é suficiente que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos em outros âmbitos para incorporarem às aulas, mas é essencial que busquem e produzam respostas, individual e coletivamente, para que elas possam sustentar novas formas de trabalho escolar. Aqui, no centro da discussão, está a problemática da produção de livros específicos dentro de um programa de âmbito nacional como o PNLD. (VIEIRA; GARCIA, 2016).

Os professores da escola Paulo Freire, apontam para a possibilidade que a produção de livros envolvesse professores de escolas públicas. No caso de livros para o campo este trabalho deveria ter professores com experiência em escolas do campo. Nas palavras do professor de Geografia “devem ser elaborados com a participação de docentes que em algum momento trabalharam em escolas do campo”.

Concordando com as palavras da Krupscaya (2017, p. 131), pode-se entender que “os livros didáticos devem ser alimentados da primeira à última linha pelo espírito coletivo”. Isto porque quem conhece a realidade “é o professor que está na sala de aula e eu desconheço até hoje um professor que foi convidado para elaborar um livro didático”, diz a professora de Língua Portuguesa. Para ela,

[o livro tem funções] importantíssimas na sala de aula... nossa, se você for pegar o conteúdo... olha quanta informação!? Quanta coisa que ele pode trazer!? Porque o aluno tem acesso diário, ele pode levar para casa... ele pode socializar com os demais... então o livro tem uma função surreal, só que ele não está sendo ... a forma que está sendo elaborado que não é adequada” (Vancleia, professora de Língua Portuguesa em entrevista à pesquisadora).

Por outro lado, também é possível perceber nas respostas destes sujeitos outro aspecto importante na produção de materiais, pois, ao mesmo tempo que se reforça a ideia de um único material que privilegia aspectos do campo e da cidade, a atenção para debates sobre problemas sociais e sobre a vida destes jovens também é destaque em falas, como a do aluno Gean que indicou: “em alguns casos o livro deve abordar assuntos daquela região”.

Esta ideia fortalece trabalhos, como os realizados no Projeto Recriando Histórias, desenvolvido pelos núcleos de pesquisas vinculados à Universidade Federal do Paraná, coordenados pelas professoras Tânia Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt (1997); a proposição não desconsidera o papel dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD, de

caráter nacional, mas destaca a importância de produções alternativas de materiais didáticos a partir da cultura local. Em especial, as autoras apontam a possibilidade de dar aos professores a oportunidade e as condições de produção de materiais que privilegiem a experiência social e a cultura local das comunidades.

Uma das perguntas formuladas aos professores da Escola Paulo Freire na entrevista realizada foi: Pensando em sua disciplina, que elementos (conteúdos, temas, atividades, imagens...) você considera que estão ausentes ou são insuficientes nos livros didáticos que estão em uso e que poderiam ser incluídos em materiais didáticos produzidos por você ou pela escola?

De acordo com o professor de Química “basicamente eu acho que tinha que tomar cuidado como já falei [...], refazer a estrutura ligando o conteúdo um no outro sem falhas, porque senão você começa um conteúdo daí ‘pá’... tem outra coisa que desliga o conteúdo”. Sugere que o livro do 2º ano,

[que é a parte da] físico-química, a parte mais microscópica da coisa... mais prática talvez, seria mais interessante se eles puxassem mais a parte prática junto com a teoria. Fazer uma ligação... um vai e vem na disciplina tanto na física quanto na química (Everaldo, professor de Química e Física, em entrevista à pesquisadora, 2017).

Para a professora de Biologia, teria que fazer aproximações, “na lógica de ter todo um leque de informações locais”[...] e “daí tentar abrir para o global no sentido de pensar o geral, não é?”. Destaca também o aspecto dos conceitos, “de tentar ampliar ele mais... porque nos livros eles vêm muito sucintos”.

Quanto mais informações houver sobre tal conceito, mais fácil vai ser de conseguir abranger os diferentes níveis de conhecimento da sala de aula, dos estudantes... tem uns que aprendem rápido com uma simples imagem... mas tem outros alunos que não, você tem que associar outras coisas... então que tenha esta possibilidade de chegar a todos os alunos... este conceito... de alguma forma internalizar isso. (Professora Carla em entrevista concedida à autora, em 2017).

Os alunos destacaram que os livros deveriam ter aproximação com o campo e ampliar os temas no aspecto mais crítico, com assuntos atualizados que chamam atenção para questões políticas e problemas sociais. “Poderia ter mais educação do campo, mais temas sobre cultura que os alunos quisessem estudar, ter um livro específico do campo,

entre outros materiais” (grifo nosso). Também deveriam ter “assuntos atualizados e matérias mais críticas. Também poderia ser mais bem desenvolvido”.

Um elemento final a destacar, que revela as formas de participação que esses jovens têm aprendido em suas experiências de vida e de escolarização remete a uma problemática que apenas agora a pesquisa educacional sobre os manuais escolares começa a trazer à tona⁵². No que se refere à escolha dos livros para uso na escola, um dos alunos destacou: “os livros precisam ser escolhidos pelos alunos e professores juntos”.

Essa avaliação, feita por um jovem, evidencia as possibilidades de participação desses sujeitos escolares em tomadas de decisão sobre sua escolarização e corresponde ao principal motivo pelo qual, nesta tese, os alunos foram considerados sujeitos centrais.

⁵² Ver por exemplo CHAVES, 2015; FONSECA, MARCANTE, GARCIA, 2016.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E assim veremos florir os girassóis, ouviremos canções de liberdade, viveremos em uma grande sociedade, onde florescerão todas as virtudes. Sentiremos o pulsar de cada coração e a igualdade não terá fronteiras; no dia em que a nossa bandeira estiver nas mãos da juventude”

(BOGO, 2001)

(Cartas de Amor, poesia “A Juventude”)

Embora a conjuntura atual nos coloque em alerta, com perspectivas nada favoráveis à classe trabalhadora, e no contexto da educação constantes ataques indiquem processos de retrocesso, manter a utopia é uma necessidade, para alimentar a esperança e nos colocar em prontidão para o período que segue. A juventude carrega este vigor. O grito de ordem repetido por jovens do MST em encontros, reuniões, momentos de estudo, *“Juventude ousa lutar, constrói o poder popular”*, revela o poder e a crença que estes sujeitos carregam.

É com este espírito que teço estas considerações que são finais para o encerramento deste processo de formação no curso de Doutorado, mas que sinaliza continuidade, haja vista que o mundo social no qual os estudos como este se inserem, está em constante movimento e, por isso, ao aproximar-se de respostas, outras tantas perguntas aparecem. É neste processo que mora o desafio da pesquisa.

Os estudos desenvolvidos aqui focalizaram como sujeito principal os jovens alunos do ensino médio e as relações que estabelecem com a escola de assentamento, localizada em áreas de reforma agrária do MST, bem como elementos particulares dessas relações, como os livros didáticos. O processo desenvolvido esteve situado nas especificidades que são atribuídas à escolarização nessa situação particular, nos contextos e na estrutura da sociedade brasileira contemporânea e deve conduzir à enunciação de uma tese.

Inicialmente, a pesquisa foi guiada por algumas questões, que foram fundamentais para situar a problemática e orientar as primeiras decisões de caráter teórico e metodológico. Retomo-as aqui:

- a) Que relação os jovens estabelecem com a escola? Como situam a experiência escolar em seu presente e em suas expectativas de futuro?
- b) Que livros são esses, usados na escola de ensino médio por jovens alunos de uma escola do campo, localizada em um assentamento da reforma agrária, que

foram avaliados, escolhidos (de alguma forma) pelos professores e que foram comprados pelo Governo Federal para escolas de todo o Brasil independentemente de serem urbanas ou de áreas rurais? Como os alunos olham para esses materiais?

- c) Há alguma relação entre esses livros e as propostas de educação do MST? Essas relações são percebidas pelos alunos?
- d) Como os alunos usam esses livros? Percebem relações entre os conteúdos veiculados por eles e suas vidas, seus trabalhos, suas expectativas?
- e) Os alunos reconhecem alguma aproximação entre elementos de sua especificidade enquanto jovem do campo e os conteúdos e as problemáticas sociais nestes livros?
- f) São necessários livros específicos para escola do campo e da cidade? Os alunos e professores, ao analisarem os livros e materiais didáticos hoje em utilização podem apresentar indicativos e parâmetros que possam balizar a produção de materiais mais adequados às propostas da escola e às expectativas desses sujeitos?

Não é sem razão que os livros estavam no centro das indagações, como se procurou evidenciar ao longo do texto. Eles são depositários do conhecimento que uma sociedade considera necessário e valioso para ensinar às novas gerações. Transmitem valores, modos de pensar e de compreender o mundo. Relacionam-se aos conhecimentos universalmente válidos em um dado tempo histórico – certamente não sem tensões e embates. Pesam sobre os livros escolares virtudes e culpas.

Os livros estão no centro das perguntas formuladas e para responder às indagações optei pela etnografia, por possibilitar uma aproximação com a escola e os sujeitos, processo pelo qual pude “estudar processos educativos difíceis de compreender por outras vias”, fornecendo elementos mais profundos, pois neste caminho a descrição e as análises conservam “a riqueza das relações particulares da localidade onde se fez o estudo” (ROCKWELL, 1986, p. 21), mas com possibilidade de entender questões mais amplas, para além da particularidade.

O texto apresentado iniciou com questões sobre a Educação do Campo, estabelecendo a base para as discussões sobre a escola e os jovens, neste contexto. Nesta direção, destaquei os movimentos sociais do campo, que têm sua origem marcada pela contraposição ao modelo de educação rural, configurando a origem da educação do

campo (CALDART, 2011). Este movimento vem marcado pelas experiências de educação popular na América Latina (PALUDO, 2011), cravando discussões de um novo paradigma para a educação dos povos do campo, com base especialmente no modelo de agricultura que se contrapõe ao agronegócio.

O processo de construção da Educação do Campo ocorreu no campo conceitual e também no campo da luta por políticas, para que avanços fossem possíveis. Neste sentido a inclusão em políticas públicas que atendessem as especificidades da escola do campo, entre elas o PNLD-Campo, foi foco de atenção em trabalho anterior, no curso de Mestrado (VIEIRA, 2013). Os resultados produzidos naquele momento foram retomados durante a elaboração da tese, para evidenciar elementos relevantes do programa, em especial quanto à produção de livros específicos para escolas de ensino fundamental anos iniciais, situadas em áreas rurais. Desta forma o texto recoloca as discussões, trazendo os debates referenciados em outras pesquisas, no interior do NPPD/UFPR, mas também em outros espaços.

A problemática que orientou a pesquisa empírica foi explicitada no capítulo inicial, e está relacionada aos elementos que compõem as dinâmicas em uma escola de assentamento, que atende jovens de ensino médio, situação em que as relações são estabelecidas para atender demandas por especificidades em sua escolarização, com base nas proposições decorrentes das orientações do MST. Assim, a escolarização se dá em condições específicas de ser jovem, em uma situação particular, determinada, e finalmente, diante da existência e fortalecimento de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD-Campo), diferenciados daqueles usados por alunos das escolas urbanas – o que gera debates sobre os conhecimentos que a sociedade deseja transmitir às novas gerações.

No capítulo seguinte, optei por apresentar o campo empírico – uma escola conquistada – mas a partir de questões sobre a escola moderna, evidenciando as marcas que nascem com ela, como a organização escolar, seus tempos e espaços, sobre a organização das aulas e dos materiais de ensino. Apoiei as análises nas conceituações sobre forma escolar, que evidencia a constituição de um tipo de relação social específica para ensinar, separadamente de outras relações sociais, e que produziu elementos como os livros escolares. Estes, por sua vez são objetos que materializam a própria ideia de escolarização que se constitui no ocidente, na modernidade, a escola de massas.

Mas, a partir dessas conceituações, consideradas aqui necessárias para se compreender a cultura escolar, busquei trazer para centro do trabalho a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, entendendo-a como resultado de uma construção social. Optei por caminhar em direção à escola com o leitor e situá-la, dentro dos limites descritivos e analíticos possíveis em um texto acadêmico, mas tentando manter presentes elementos da vida que ali se constitui cotidianamente, com a participação dos sujeitos escolares, nos diálogos, embates e tensões que são produzidos na vida social e na vida escolar.

A pesquisa empírica foi desenvolvida, na busca de explicitar elementos que compõem dinâmicas culturais, no caso específico em estudo – a Escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em um assentamento de reforma agrária, de nome José Maria, município de Abelardo Luz-SC. Optou-se por desenvolver a análise empírica em abordagem etnográfica. Como estratégias de produção dos dados as dinâmicas produzidas na especificidade de uma escola de assentamento foram observadas e analisadas, situando-me então como pesquisadora em atividade naquele espaço. Mas também foram colhidos elementos por meio de análise documental e com a utilização de instrumentos de pesquisa construídos especialmente para evidenciar a opinião de professores e a voz dos jovens alunos sobre os temas focalizados na pesquisa.

A partir das dinâmicas produzidas na escola, pelos sujeitos escolares em uma situação particular de escolarização, procurei então ir ao encontro de elementos que constituem relações dos jovens alunos de uma escola do campo com seus livros didáticos. No centro, a problemática é provocada pelo fato de que eles usam os mesmos livros que estudantes de escolas situadas em áreas urbanas, mas também que existe um forte movimento de defesa da ideia de que devem ser produzidos livros específicos para as escolas situadas em áreas rurais – como já vem acontecendo no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental.

A presença do livro na escola moderna é indiscutível, bem como e o grau de impregnação dos livros na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, embora possam ter sua importância e sua utilização negadas, em um primeiro momento, pelos professores, quando indicam o uso eventual para apoiar seu trabalho nas aulas; mas há também professores que se recusam a usar os livros, e fazem uma crítica intensa aos seus conteúdos e propostas – mesmo nesse caso, há evidências das relações entre as formas de estrutura o trabalho didático e a forma que caracteriza os livros escolares.

Os livros estão nas escolas, e de alguma forma os jovens se relacionam com este artefato da cultura escolar. Muitas vezes, é por meio desses livros que os jovens têm acesso a determinados conhecimentos considerados valiosos pela sociedade, muitos deles selecionados para compor os exames nacionais e os vestibulares que definem a seleção dos alunos do ensino médio que irão aos cursos superiores. Portanto, interessa conhecer o ponto de vista dos jovens sobre os livros que circulam na escola, sobre os livros que usam nas diferentes disciplinas escolares.

Assim, no quarto capítulo os jovens ocupam a centralidade da discussão; destacam-se elementos da cultura dos jovens que vivem hoje no campo, e enfatizam-se as contribuições que eles podem dar sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação, bem como suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil enquanto alunos numa escola localizada em um assentamento da reforma agrária, ao Sul do Brasil, cujas dinâmicas foram apresentadas.

Questões específicas sobre os jovens, o trabalho e a escola foram trazidos ainda no mesmo capítulo, uma vez que todas elas se relacionam de diferentes formas com as dinâmicas de produção do conhecimento escolar, em particular na relação com os livros didáticos. Do ponto de vista do trabalho/renda, a voz dos jovens revela as diferenças que se encontram em uma mesma realidade, os assentamentos de reforma agrária; embora compartilhe da opinião que a atividade leiteira é uma boa possibilidade de renda, o jovem reconhece que há outras questões que impedem que algumas famílias consigam incluir-se neste ramo da produção agrícola.

Há, por outro lado, um reconhecimento por parte deles da importância da reforma agrária para famílias que se encontram em situações semelhantes às suas e dependem de políticas de distribuição de terras possam continuar produzindo, e sobrevivendo. O acesso à escolarização no lugar onde vivem continua latente entre as demandas evidenciadas pela realidade educacional brasileira, agravadas quando se fala no meio rural, e isso se mostrou como elemento que afeta a decisão dos jovens em ficar ou sair do campo. Muitos jovens desejam continuar seus estudos, mas nem sempre visualizam possibilidades de que isso possa ocorrer.

A pesquisa evidencia que o acesso permanente à educação pública com um conteúdo teórico-pedagógico que dialogue com a realidade do campo (CASTRO, 2012) constitui uma necessidade e que isso também influencia a decisão de ficar ou sair do campo para muitas famílias e jovens. A quase inexistência de escolas no campo que

ofereçam escolarização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio sinaliza a magnitude e a gravidade do problema brasileiro. Ainda em lugares onde a escola existe, é comum perceber valores, cultura e o conhecimento que refletem a realidade urbana e desconhecem as culturas locais.

Os assentamentos de Abelardo Luz apresentam uma realidade diferente do que é frequente na realidade do campo brasileiro, em relação à educação. Os jovens desta região têm a possibilidade de estudar todas as etapas da educação na sua própria comunidade, ou seja, em escolas do campo. Embora a oferta de estudo possa representar a permanência por mais tempo dos jovens nos assentamentos, eles continuam a sair do campo quando do término do ensino médio. A escola é, nesta perspectiva, um lugar em que há debates e discussão de problemáticas como estas, por que elas interessam ao jovem, já que dizem respeito a suas perspectivas de presente e de futuro, sem negar o passado que o constituiu enquanto sujeito histórico e social.

A escola do/no campo, nesta direção, constitui uma demanda firmada no compromisso social de formação de sujeitos, em transformação. Reconhecer que o jovem camponês, acima de qualquer classificação, é um jovem camponês torna-se uma necessidade sobre a qual a Educação do Campo centra preocupações, e busca fundamentar sua proposta político pedagógica, no sentido de trazer a realidade, o sujeito sua auto-organização e o trabalho, como elementos centrais na organização dos processos formativos.

Há desafios que foram apontados pelos sujeitos ou foram observados ao longo da pesquisa empírica. Um deles, talvez o de maior centralidade, é a proposição de uma escola que se estruture e se organize de outra forma. Observa-se que, ao lado da busca de novas alternativas para a organização da experiência escolar, atuam as forças da tradição nas formas pelas quais os tempos e espaços são organizados, nas formas de atuação docente, nas mediações didáticas definidas.

Laboratórios fechados são indicativos de dificuldades clássicas nas escolas públicas, que muitas vezes aguardam por orientações externas para explorar as possibilidades de uso de equipamentos já disponibilizados. Burocraticamente há amarras que se naturalizaram e que dificultam a proposição de alternativas mais interessantes e eficientes, para usar os poucos – ou nem tantos – recursos disponíveis.

Considero como avanços as experiências realizadas na escola Paulo Freire, entre outras, adotadas para tratar metodologicamente os temas e assuntos de estudo, a partir da

definição de “porções da realidade” geradoras de problematizações, as quais as disciplinas escolares podem ajudar a esclarecer, a construir. A focalização nas relações entre vida e conhecimento é a questão central que está posta; embora não encontre, ainda, respostas consistentes no âmbito das proposições do MST, são experiências feitas na sociedade de classes e como tais devem ser analisadas em suas possibilidades e em seus limites. A pesquisa mostrou de forma indiciária alguns elementos de que este pode ser um caminho a percorrer, dadas as condições estruturais e conjunturais. E pesquisas devem acompanhar as proposições para avaliar resultados.

Em relação à defesa da especificidade, destaca-se a produção de materiais didáticos. A problemática, instaurada na pesquisa, chama a atenção dos pesquisadores que têm compromisso com a escola pública brasileira e, em particular, com a Educação do Campo. Em que argumentos se sustenta a defesa de livros diferenciados para populações com características diferenciadas? Qual é a relação que se deve estabelecer entre conteúdos básicos, conhecimentos universais, e as realidades e culturais particulares dos grupos, locais?

Estas e outras questões foram base para o desenvolvimento da pesquisa e foram articuladoras das discussões da tese, em especial no último capítulo. A vida dos jovens e a relação que estabelecem com o presente e com a perspectiva de futuro foram orientadoras da análise sobre as formas como entendem, usam e avaliam os livros didáticos. Tais discussões foram fundamentais para pensar a especificidade da escola do campo, os processos de escolarização e ao final, discutir a necessidade ou não de livros específicos para estes jovens – o que se considera como um tema relevante nos debates atuais sobre as propostas e o futuro do PNLD-Campo.

Os alunos, jovens do ensino médio, dizem que os livros são importantes, sendo utilizados por interesse ou por necessidade, para estudar para prova, entender o conteúdo, curiosidade em conhecer mais coisas, ler textos, acompanhar as explicações em aula. Do ponto de vista da maioria deles, o livro didático apresenta uma linguagem que facilita o entendimento dos conteúdos. Assim, de forma geral, os jovens não apontaram dificuldades ou não utilização dos livros e indicaram formas diferentes de uso, inclusive de forma independente dos professores.

A pesquisa evidenciou a importância que os livros didáticos apresentam no contexto escolar de escolas brasileiras e fora dela. A relação que os alunos estabelecem com os livros ao longo da vida escolar propicia conhecimento sobre este objeto da cultura

escolar e, neste sentido, os jovens têm demonstrado interesse e condições de discutir e avaliar os livros que utilizam, questão já demonstrada em algumas poucas pesquisas⁵³.

A pesquisa revelou também que os jovens alunos dizem usar os livros para “acompanhar explicações, trabalhos em grupo, responder perguntas”, atividades que podem ser associadas à função instrumental, citada por Choppin (2004, p. 553). Nessa perspectiva, o uso em geral está relacionado a orientações ou solicitações feitas pelos professores, particularmente na execução de tarefas e atividades didáticas propostas pelo autor.

Destarte, registra-se que os jovens também reconheceram uma segunda função dos livros, que são usados como instrumento para “pesquisar, para estudar e esclarecer algumas dúvidas”, o que indicaria a presença de atividades mais autônomas dos próprios alunos e que apontaria na direção da função documental – considerada por Choppin (2004) como menos frequente porque supõe ambientes de aprendizagem com maior atividade e autonomia dos alunos – condição esta encontrada na escola em estudo.

A pesquisa apontou uma maior utilização do livro didático em disciplinas das ciências humanas. Os motivos que levam os professores a pouca utilização dos livros foram apresentados no capítulo final e, entre eles, foram apontados problemas de conteúdo e forma, especialmente quanto às relações como desenvolvimento cognitivo ou dificuldades de aprendizagem.

Destaca-se ainda que, de acordo com as análises possibilitadas pela pesquisa, a maneira como os professores têm utilizado os livros em algumas disciplinas, nesta escola em estudo, aponta para alternativas que eles encontraram nas quais não tomam o livro como único recurso para o desenvolvimento do trabalho, mas conseguem incluí-lo como um dos recursos que contribuem para a organização das aulas. Essa perspectiva se refletiu nas repostas que os alunos deram às questões formuladas nos instrumentos escritos, bem como nas conversas realizadas em diferentes situações do trabalho de campo.

Entre os vários elementos presentes nos livros, chama a atenção entre alunos a presença da música, seguida de curiosidades sobre os temas tratados. Durante a pesquisa a música também apareceu como a atividade que mais gostam de fazer em momentos de lazer, quando não estão trabalhando ou estudando. A incidência deste elemento revela a importância e a necessidade de discutir e entender como é possível utilizar esta linguagem

⁵³ Como exemplo cita-se CHAVES, 2014.

na escola tanto na produção de materiais pedagógicos, quanto na constituição dos planos de aula, nas diferentes disciplinas.

Durante a pesquisa, perguntei aos alunos sobre as ausências nos livros, quer dizer, elementos que deveriam estar e, do ponto de vista deles, não aparecem nas obras utilizadas. Em especial durante a roda de conversa foi possível perceber questões polêmicas que estão em pauta na sociedade, que afetam de maneira geral os jovens que ficam de fora do livro, e da própria aula. Assuntos como homofobia e racismo, por exemplo, embora apareçam como temas trabalhados em aula, parecem ser tratados de forma insuficiente frente à expectativa dos jovens. Tratar de questões relacionadas à diversidade ainda é um “nó travado” na sala de aula, que gera conflitos, violência material e simbólica.

Os livros por sua vez, apresentam sintética e rapidamente estes assuntos, sendo mencionados na superficialidade, forma talvez resultante da necessidade de um “discurso politicamente correto dos livros”. Questões como o racismo, por exemplo, são resolvidas nos livros com a inserção “no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo – continua a perpetuar a ordem racista vigente” (OLIVEIRA 2017, p. 16).

É destaque ainda, nesta discussão, que a intencionalidade em adotar o estilo politicamente correto nos livros acaba por não responder adequadamente às demandas dos movimentos feministas, LGBT e antirracistas e também superficializa a abordagem e o tratamento das diferenças, o que foi percebido e apontado pelos jovens. Essa perspectiva configura limites nos livros uma vez que não se nega a discussão, mas na essência não possibilita aprofundamento dos debates, explicações complexas sobre a produção desses processos. Isto contribui para negar o sujeito, ignorando elementos que constituem sua existência individual e coletiva, seja do ponto de vista dos jovens que vivem em áreas urbanas, ou daqueles que vivem em áreas rurais. São questões do mundo contemporâneo.

Mesmo reconhecidas estas condições e limites, perguntou-se aos alunos se os conteúdos que estão presentes nos livros, de alguma maneira, estão relacionados com suas necessidades, com aquilo que gostam, com a perspectiva de futuro. De maneira geral os jovens dizem que não há muita relação, mas isso por si só não é visto como um problema. A necessidade de livros específicos para escola do campo e da cidade configurou um dos debates centrais neste trabalho.

As respostas dos alunos apontaram, na sua maioria, para a importância que livros didáticos sejam iguais para os jovens de diferentes espaços sociais. A proposição de livros diferentes é vista como uma desvalorização de suas possibilidades de entendimento e de aprendizagem – o que se constitui em uma questão extremamente relevante diante de todo o conjunto de estereótipos e preconceitos existentes quanto às populações do campo no país. Em roda de conversa, uma das aulas isso foi expresso por uma aluna que disse “Quando aparece alguma coisa tipo de roça, as pessoas se vestem totalmente diferente da gente, tipo... roupona xadrez, chapelão, butina, parece que quem faz estes livros não conhece o pessoal daqui nós somos diferentes, eu acho incrível isso”.

Porém, há evidências nas respostas dos jovens de que percebem a necessidade que os livros apresentem questões que sejam úteis para sua vida – entendendo-se enquanto jovens que tem perspectivas futuras de trabalho e estudo, como qualquer jovem brasileiro. Também apontaram a necessidade de que os livros abordem debates sobre os problemas sociais do país – e novamente aqui fazem referências a problemas que afetam jovens em áreas urbanas e rurais.

A cultura local é um elemento relevante que foi evidenciado na pesquisa e que pode ser discutido a partir de estudos já desenvolvidos em trabalhos como de Schmidt e Garcia (2011). O desafio da produção de materiais é tomar como referência a cultura local e construir relações que permitam aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo. Trata-se de buscar relacionar os contextos locais com outros – regional, nacional, mundial – uma vez que as explicações sobre os processos locais não se esgotam nesse espaço da vida social, e só podem ser compreendidos nas relações com outros contextos.

A preocupação em considerar os alunos ao se elaborar livros didáticos, entender quem é o consumidor final do livro, ou seja, para quem ele é produzido, parece ter sido levada em consideração no caso de algumas disciplinas, uma vez que eles puderam reconhecer algumas possibilidades de relação com suas vidas. Porém, chama-se atenção para o fato de isso estar concentrado em livros de disciplinas de uma mesma área, ciências humanas, talvez pelo conjunto de conteúdos que hoje estão associados ao seu ensino, fruto do processo de seleção, decantação e cristalização de conhecimentos.

Percebe-se, a partir da fala dos alunos, dos professores e a partir das observações realizadas no campo empírico, que os livros em uso na escola, nas diferentes disciplinas, não têm levado em conta a realidade do campo. A presença hegemônica de elementos

urbanos revela o descaso, a pouca valorização do modo de vida, da cultura camponesa e, especialmente, a distância entre autores e editores e as particularidades do mundo rural. Se os jovens colaboradores se identificam como camponeses, gostam da vida no campo, se têm interesse pelo trabalho na roça, estão preocupados com os problemas sociais e a realidade, e os livros, por outro lado, não tratam destas questões, pode-se dizer, então, que há um descompasso no que se refere aos objetivos do programa e a expectativa dos alunos e professores quanto aos conteúdos dos livros disponibilizados pelo Programa.

Porém, de acordo com os alunos, produzir livros específicos para o campo e para cidade não é uma alternativa; do ponto de vista deles, “os livros têm que abordar o mesmo assunto tanto para cidade quanto para o campo para entender a realidade dos dois lados”. Isto não significa que os jovens estejam negando sua identidade e identificação com o campo. Ao contrário, reforçam em vários momentos da pesquisa a necessidade que os livros tratem de assuntos próximos a sua realidade, mas lembrando que as relações entre campo e cidade devem ser revistas pelos autores e editores de livros.

A confluência do sentimento de reafirmação de sua capacidade para aprender, da necessidade de discutir problemas sociais, as expectativas e vida e trabalho, as impossibilidades anunciadas de viver com o resultado da produção do lote da família assentada, e o desejo de ir para cidade, marcam a vida destes jovens e indica o quanto é difícil superar as questões que envolvem a dicotomia entre campo e cidade e romper com preconceitos socialmente construídos.

Penso que esta tese permitiu trazer algumas questões, que estão presentes de formas diferenciadas em trabalhos acadêmicos bem como nas produções que resultam dos movimentos sociais e também da Educação do Campo. Entendo que a contribuição que busquei trazer aqui, foi a análise de questões relativas à especificidade da escolarização do campo, materializada em particular na questão dos livros didáticos, considerando o ponto de vista dos jovens alunos, o que ainda é uma lacuna nas pesquisas acadêmicas.

Com base nos resultados do diálogo realizado entre as teorias e a empiria do caso em estudo, posso defender uma tese que se sustenta em três pontos principais:

- a) Mesmo sendo uma escola de assentamento, que se orienta por concepções de uma escola transformadora, com características diferenciadas e propondo um forte envolvimento os jovens em suas dinâmicas, há dificuldades de construir relações positivas e duradouras com o conhecimento e efetivar a aproximação

entre os conhecimentos universais e a vida dos jovens e de suas comunidades, sugerindo a continuidade de ações na escolha de um caminho para a organização do trabalho pedagógico – que poderá ser – ou não – a proposta de complexos de estudo experimentada em algumas escolas neste momento.

- b) Os jovens não aceitam limitações com relação ao conhecimento que devem receber. Para eles, a distinção não deve ser feita como definido no PNLD, separando conhecimentos que devem ser ou não ser ensinados nas escolas urbanas e escolas do campo. A diferenciação, segundo os jovens, acentua as visões preconceituosas sobre os sujeitos do campo. Embora manifestem identidade/identificação com a vida no campo, eles também projetam suas vidas – e necessitam projetar, dadas as condições objetivas – para além do assentamento.
- c) Finalmente, revendo a pressuposição inicial sobre a especificidade dos livros para a Educação do Campo, concorda-se com as argumentações apresentadas pelos alunos quanto às possibilidades de livros para todos os alunos que sejam mais abertos à diversidade de situações e sujeitos, e com base nesse entendimento à luz das questões analisadas ao longo do texto, defende-se a ideia de que livros escolares produzidos no âmbito de um programa nacional não deveriam ser diferenciados segundo a localização das escolas e a origem das populações atendidas.

Reafirmada a necessidade de valorização das diferentes formas de viver e de trabalhar, das diferentes formas de ser jovem que orientou inicialmente a pesquisa, o trabalho empírico realizado contribuiu para entender que, no modelo atual de política de distribuição de livros didáticos os livros podem ser iguais – ou similares – para todos. Contudo, a essas conclusões deve-se acrescentar a compreensão de que ao lado dos livros produzidos para o conjunto de escolas públicas no país, seria necessário pensar em programas de apoio à produção de outros materiais, inclusive por professores e alunos, que sejam elaborados com referência na cultura local.

Na compreensão dos jovens, as diferenças acentuam a desigualdade, e talvez seja esse um ponto a ser revisitado ao se defender livros específicos para escolas do campo. A proposição de uma escola diferente talvez deva ser examinada não a partir da redução dos conhecimentos disponibilizados, do confinamento dos temas e assuntos a questões locais (CHAVES, 2014). Para além de livros produzidos nacionalmente, haveria inúmeras e

férteis possibilidades de produção de outros materiais, referidos à cultura local, que contribuam para uma visão que coloca em diálogo as múltiplas dimensões da vida social.

Talvez em outras sociedades, em outros momentos, as questões não fossem assim colocadas. Enquanto a sociedade não muda, o sinal amarelo deve estar sempre aceso, para que as explicações não sejam naturalizadas, para que algumas conquistas que foram obtidas na luta encubram as dificuldades que permanecem, seja do ponto de vista do acesso dos jovens aos conhecimentos necessários para sua participação na vida social, e para a continuidade dos estudos quando assim queiram, seja do ponto de vista da luta por trabalho e condições de vida.

Como educadora, militante e pesquisadora, registro o desejo de que as contribuições da tese sejam entendidas a partir da compreensão de que a defesa do respeito às especificidades não pode ser fator de legitimação das desigualdades.

REFERÊNCIAS

ABATTI, M. B. **A questão agrária em Abelardo Luz**. Monografia (Especialização em História Regional) – Unoesc Campus de Chapecó, 2000.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARICÓ, José. *Marx y la América Latina*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1982.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Peres, 1999.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BOFF, L. Alimentando a nossa mística. In: **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação nº 27, MST. 1993.

BOGO, A. A mística, razão da persistência. In: **O MST: A luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil**. Documentos Básicos. MST, 2001.

BOROWICC, R. **Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: Diálogos e Tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2016.

_____; GARCIA, T. M. F. B. Processos de escolha de livros didáticos em escolas de Assentamento: diálogos e tensões. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCÍA, T. M. B.; RODRÍGUEZ, J. R. (Org.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. 1. ed. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016, v. 1, p. 216-227.

BOURDIEU, P. Sport and social class. **Social Science Information**, v. 17, n. 6, p. 819–840, 1978.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2010a.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático. PNLD 2019. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2017.

_____. FNDE. **Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD Campo 2016. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2014. Disponível em: <file:///D:/Users/Windows/Downloads/edital_pnld_campo_2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

_____. **IPEADATA – Regional – Agropecuária: Produção Agrícola**. 2010b. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB no 36/2001**. Aprovado em 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministério em 12/3/2002. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2002, Seção 1, p.11.

_____. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2011.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.) **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CALDART, R. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S.F.; PEIXER, Z.I. (orgs). 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular: Caminhos para Transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para transformar a Escola** 3. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (organizadores). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. [et al]. Escola em movimento no Instituto de educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, sep./dec. 2001.

_____.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Caderno de Educação n. 13. ed. especial. São Paulo: 2005 (publicado originalmente em 1990).

CALDERÓN-VÉLEZ, M. L. Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenêutica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, Manizales jul./dec. 2015.

CARNEIRO, M. J. O ideal urbano: campo e cidade no horizonte dos jovens. In: SILVA, F. C. T. et al. (Org.) **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 97-117.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.) **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 28-34

CARVALHO, G. T de F.; MARTINS, M. F.A. (org.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2014.

CASTRO, E G. Processos de construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Anais**. 26. ed. Porto Seguro, Bahia: 2008, p. 01-15.

_____. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 437-444.

CEVASCO, M. E. B. P. S. **Para ler Raymond Williams**. 1999. 211 f. Trabalho apresentado para concurso (Livre-docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 1999.

CHAVES, E. A. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

_____. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba, 2006.

CHAVES, E. A.; GARCIA, T. M. F. B. Critérios de escolha dos livros didáticos de História: o ponto de vista dos jovens. In: EDUCERE, 10, SIRSSE, 1, 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR: Champagnat, 2011. p. 1-12.

CHERUBIN, F. F. **A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, dez. 1990.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. (Org.). **La cultura escolar de Europa: Tendências históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L. 2000. p. 107-167.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017.

D'ALOISIO, F. Jóvenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 101-115, 2017.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

_____. Trabalho e escola nos assentamentos do MST. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 219-236, set./dez. 2012.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez., 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100, out. 2007. p.1105-1128.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Reunião Anual Andep, 25, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2002. p. 01-33.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DURSTON, J. Estrategias de Vida de los Jóvenes Rurales em América Latina. In: **Juventud Rural**: modernidad y democracia en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, 1996.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?** Anthropology and Education Quarterly. v. 15, p. 51-66, 1984.

ESCOLANO, B. A. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSENBACH, G.; SOMOZA, M. (org). **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en la América Latina**. Madrid: UNED, 2001, p. 35-46.

ESPÍNDOLA, D. Nuevo Enfoque de Políticas Públicas de Juventud rural. Documento de trabajo. **Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural**, nov., 2002.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIXA, C. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 2, n. 4, p. 21- 46, 2006.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-63.

FERNÁNDEZ, A. R. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**. Hegemonía y control del currículo en el aula. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Miño y Dávila editores, 2005.

FONSECA, F. B.; MARCANTE, L.; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Elementos visuais e de conteúdo de livros didáticos de Filosofia: o ponto de vista dos jovens alunos. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCÍA, T. M. B.; RODRÍGUEZ, J. R. (Org.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. 1. ed. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016, v. 1, p. 104-114.

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: ago. 2010. Notas para análise do momento atual da educação do campo. Seminário Nacional, BSB, 2012. (Digitalizado)

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5., p. 28-45, 1992.

_____. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS ENSINOS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS, 6, 2007, Natal. **Anais...** Natal: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

_____. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA UMA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM, 18, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: 2009.

_____. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: SELVA GUIMARÃES FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. v. 1, p. 359-369.

_____. Universal contents and the local experience in textbooks for elementary school: an approach from didactic research on the possibilities to build relations. In: IARTEM CONFERENCE, 14. **Trabalho apresentado**. Lisboa, 2017.

_____; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. **Leitura**: Escola do Campo e Textos: propostas e práticas. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2016. v 1, p. 99-148.

_____; GARCIA, N. M. D.; PIVOVAR, L. E. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. In: ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

_____; PAMPU, L. G. Características dos textos introdutórios para o ensino de dinâmica em livros didáticos de física para o ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18, 2009, Vitória, **Anais...** Espírito Santo, 2009, 1-10.

_____; ROMANELLI, G. G. L. Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares: questões a partir de estudos sobre avaliação e sobre música na escola. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**, v. 7/8, p. 261-271, 2010.

GEHRKE, M.; BUFREM, L. S. Biblioteca da Educação do Campo: políticas públicas e produção de acervos. In: GARCIA T. F.B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. **Leitura: Escola do Campo e Textos: propostas e práticas**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2016. v 1, p. 99-148.

GONZÁLEZ, Y. Juventud Rural: Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. **Revista Nueva de Antropología**, v. 63, n. 19, p. 153-175, 2003.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GROPPO, L. A. Dialéticas das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 13, dez. 2004.

_____. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 567-579, 2015.

GLASER, A. L. **Materialismo Cultural**. 2008. Tese (Doutorado em letras) – Universidade de São Paulo, 2008.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JANATA, N. E. “Juventude que Ousa Lutar!”: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JULIÁ, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

JURADO, C.; TOBASURA, I. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, p. 63-77, 2012.

KESSLER, G. **Estado del arte de la investigación sobre juventud rural em América Latina**. 2005. Disponível em: <<http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigación-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. FREITAS, L. C.; CALDART, R. (orgs.) 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

- LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 367-376, abr. 2011.
- LOPES, A. R.C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerf, 1999.
- _____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n. 26, p.109-118. mai./ago. 2004.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.
- MARTINS, A. F. G. **A produção ecológica de arroz nos assentamentos da região metropolitana de Porto Alegre**: apropriação do espaço geográfico como território de resistência ativa e emancipação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, IGEO, Porto Alegre, 2017.
- MARTINS, J. S. O Cativo da Terra. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1986.
- _____. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- MENDES, M. M. **Especificidades da Educação e da Escola do Campo**: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.
- MOLINA, M. C. Políticas Públicas em Educação do Campo. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 25-51.
- MOLINA-CHÁVEZ, W. M.; ÁLVAREZ-VALDÉS, C. Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 85-100, 2017.
- MORAES, M. C. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, CED, Núcleo de Publicações, 2000.
- MST. **Educação no MST**: Memória documentos 1987-2015. Caderno de Educação nº 14. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- _____. Os desafios do Setor de Educação. In: KNOFF, J.F. **Construindo o Caminho**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo3/A_AUTOORGANIZACAO_DOS_ESTUDANTES_NA_ESCOLA_ITINERANTE_SEMENTES_DO_AMANHA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária:** textos para estudo e debate. São Paulo: Expressão Popular, 2014. (Boletim da Educação, n. 12).

MUNAKATA K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNARIM, A. et al. Política Pública de Educação do Campo: A articulação entre o Estado e Sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do Campo:** Desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

MUÑOZ, G. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 1 n.1, p. 145-180, ene./jun. 2003.

NOVAES, R. R. **Juventude/juventudes?** Comunicações ISER, ano 17, n. 50, Rio de Janeiro: Iser, 1998.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

OLIVEIRA, F. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: **Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social**. Brasília: CNAS, 1995.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, jan./mar. 2017

PALUDO, C. Educação Popular e Movimentos Sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, J. A. Rosa; ROBEIRO, M. (Org.). **I SEMINÁRIO DO TRAMSE: TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**. Redes de Pesquisa. Porto Alegre: Itapuy, 2011. p. 22-35.

PAIS, J. M. Jovens e futuro: Dilemas e Desafios. In: ROCHA, G. P. N.; GONÇALVES, R. L.; MEDEIROS, P. D. **Juventude (s):** Novas realidades. Novos olhares. Ribeirão: Editora Humos, 2016.

PAIM, R. O; DALL'IGNA, S. F. **A importância da reforma agrária:** diagnóstico do assentamento Congonhas - Abelardo Luz - SC/Brasil na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico. 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Robson%20Paim.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PAVANI, G. A.; VIEIRA, E.A. Complexos de estudo: experiência da escola de ensino médio Paulo Freire, Assentamento José Maria, município de ABELARDO LUZ – SC. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL, 3, 2017. Erechim. **Anais...** Erechim, 2017.

PAVANI, G. **Os jovens no mundo do trabalho e o trabalho no horizonte dos jovens:** Análise com base na produção e reprodução da vida dos jovens do assentamento Conquista de Sepé – Passos Maia-SC. Monografia (Especialização em Educação do Campo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLENS, D.; ADRIANO, J; CORREIA, M. H. Q. Curso técnico em agroecologia: uma construção histórica. Estudo de caso junto a E.E. M Paulo Freire. SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEMINÁRIO DE HISTÓRIA ORAL, 1, 2013. **Apresentação...** Erechim: UFFS, 2013.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola de Ensino Médio Paulo Freire.** Abelardo Luz, 2016.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets.** Trad. Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RIBEIRO, M. Verbete: Educação Rural. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação:** princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RITTER, J; GREIN, M. I; SOLDA, M. A questão do trabalho na Escola Itinerante. In: **Caminhos para transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 133-142.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, E. (coord). **La escuela cotidiana.** 2. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 13-57.

_____. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. (ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación.** Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 1997.

_____. **La experiência etnográfica:** historia y cultura em los procesos educativos. 1. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2011.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85).** México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RODRÍGUEZ, M. **Juventud Rural:** Construyendo la Ciudadanía en los territorios rurales. Documento borrador de trabajo, sede central, mar. 2003.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para transformar a Escola 3**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T.M.F. B. **Boletim de Extensão e Cultura**. CEC/UFG/CAC Coordenação de Extensão e Cultura UFG/CAC, 2011.

_____; CAINELLI, M. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

_____; GARCIA, T. M. F. B. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: UFPR/PMCGS, 2008.

SILVA, E. F. ; GARCIA, T. M. F. B. O livro didático e seu uso nas aulas: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio. In: ANPED SUL 2010: Formação, Ética e Políticas: qual pesquisa? qual educação? **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2010. v. 1. p. 1-14.

SOUZA, M. E. B.; ANDREATTA, M. F. C.; RAMBO, S. T. F. Um contexto, uma época: a escola e os sujeitos jovens do campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo**: análise de experiências. Brasília: MDA, 2008. p. 206-216.

SOUZA, M. A. **Educação e Movimentos Sociais**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos (as) de agricultores familiares de Ouro-SC**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____. Um marco reflexivo para inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. (Org.) **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

TALAMINI, J.; GARCIA, T. M. F. B. O Uso do Livro Didático de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED Sul), 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-10.

TITTON, M. **Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93937/279656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

TENTI-FANFANI, E. **Culturas juveniles y cultura escolar**. Buenos Aires: liepe, 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do CEDES**, UNICAMP, v. 27, p. 127-137, 2007.

_____. Educação do campo na Perspectiva do Materialismo histórico dialético. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2008, Brasília. **Conferência...** Brasília, 2008.

_____; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 54-72, mar. 2014.

VIEIRA, E. A. **Livros didáticos para escolas do campo**: aproximações a partir do PNLD Campo-2013. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2013.

_____. Livros didáticos para as escolas do campo: um olhar sobre o programa a partir da análise dos documentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA POPULAR NA FORMAÇÃO DA AMÉRICA LATINA, 2, 2014, Santa Maria, RS. **Trabalho apresentado**. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2014. v. 1. p. 1563-1584.

_____.; GARCIA, T. M. F. B. Livros Didáticos de Ensino Médio: o que pensam os alunos de uma escola de assentamento. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCÍA, T. M. B.; RODRÍGUEZ, J. R. (Org.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. 1. ed. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016, v. 1, p. 205-215.

_____. Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a (s) leitura (s) de documentos oficiais. In: GARCIA T. F.B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. **Leitura: Escola do Campo e Textos: propostas e práticas**. 1 ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2016, v. 1, p. 149-195.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

WILLIAMS R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Marxismo e Cultura**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

_____. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

WEISHEIMER, N. **Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil**: mapeando o debate acadêmico. Brasília: Nead/MDA, 2005.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**. Campinas: Papirus, 2000.

_____; WHITTY, G. **Society, state and schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE..... | 242 |
| APÊNDICE 2 – RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS..... | 261 |
| APÊNDICE 3 – QUESTÕES DO INSTRUMENTO APLICADO AOS PROFESSORES | 263 |

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS APLICADOS AOS ALUNOS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE

QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Prezada (o) aluna (o)

Sou aluna de doutorado da Universidade Federal do Paraná e faço parte de um grupo de pesquisa sobre livros didáticos. Pedimos sua colaboração no estudo que estamos fazendo sobre o tema:

OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Esse tema nos interessa porque os livros em geral são usados nas escolas, para ensinar as diferentes disciplinas. Mas ainda sabemos pouco sobre a opinião que os alunos têm sobre os livros que usam. Isso acontece no Brasil e em outros países também.

Por isso, organizamos essa pesquisa e peço sua colaboração. Queremos saber qual é sua opinião sobre seus livros didáticos. Alguns instrumentos de pesquisa foram preparados, com base na opinião de outros jovens, de professores e de especialistas. Eles serão entregues a você em diferentes momentos deste ano letivo.

Na primeira etapa da pesquisa, necessitamos sua colaboração preenchendo o documento anexo (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). No caso de menores de 18 anos, devem assinar os termos de consentimento e os pais ou responsáveis devem assinar o termo que autoriza a sua participação na pesquisa. Os maiores de 18 anos devem assinar sua autorização. Esse documento ficará guardado e protegido pela pesquisadora, durante 5 anos.

Na segunda etapa da pesquisa, entregaremos o instrumento n. 1, com algumas questões e perguntas para você responder, individualmente, em data a ser marcada. A sua participação é muito importante! A sua resposta e a de seus colegas, reunidas, irão

contribuir para entender o que vocês pensam sobre os livros didáticos usados na sua escola.

Eu e minha orientadora agradecemos pela sua colaboração.

Edilaine e Tânia Braga Garcia (NPPD/UFPR)

E-mail: xxxxxxxx

Telefones de contato: Edilaine (49) xxxxxxxx (NPPD)

INSTRUMENTO n. 1 – Dados

Nome: _____

Escolha um pseudônimo e registre para não esquecer: _____

Turma /Série: _____

Data de nascimento: _____

1. Sexo: Masculino () Feminino ()

2. Como você se definiria? Assinale com X uma das alternativas

() branco/a () negro/a () indígena () mulato/a () parda () não sei

() não quero me identificar () outra opção. Qual? _____.

3. Há quanto tempo você mora no campo

() desde que nasceu

() menos de 1 ano

() de 1 a 5 anos

() de 5 a 10 anos

() mais de 10 anos

Em que comunidade você mora? _____

4. Com quem você mora?

() com meus pais

() com outros familiares

() com meus filhos

() com meu esposo/a, namorado/a, companheiro/a

() sozinho

() com amigos

Minha situação é diferente dessas, porque eu moro com _____

5. Quantas pessoas, incluindo você, moram em sua casa?

- () uma
 () duas
 () três
 () quatro
 () cinco
 () mais de cinco

Minha situação é diferente dessas, porque eu moro _____

6. Qual a escolarização dos seus pais ou responsáveis por você?

Pai (ou outra pessoa)

- () nunca foi à escola
 () Ensino Fund. Incompleto (1º a 9º ano)
 () Ensino Fund. Completo (1º a 9º ano)
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Nível superior
 () outro tipo de curso

Mãe (ou outra pessoa)

- () nunca foi à escola
 () Ensino Fund. Incompleto (1º a 9º ano)
 () Ensino Fund. Completo (1º a 9º ano)
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino médio completo
 () Nível superior
 () outro tipo de curso

7. Em que seus pais ou responsáveis trabalham?

| Pai (ou responsável) | Mãe (ou responsável) |
|---|---|
| () Agricultor | () Agricultora |
| () Empregado rural, isto é, trabalha para terceiros com ganho salarial | () Empregada rural, isto é, trabalha para terceiros com ganho salarial |
| () Servidor público | () Servidora pública |
| () Domestico não remunerado | () Domestica não remunerado |
| () Autônomo | () Autônoma |
| () Assalariado em empresa | () Assalariada em empresa |

Minha situação é diferente dessas, porque _____

8. Qual a renda mensal de todas as pessoas que moram em sua casa, incluindo a sua renda?
(Salário mínimo brasileiro de 2016 é de R\$ 880,00)

- () até três salários mínimos () de cinco a dez salários mínimos
() de três a cinco salários mínimos () mais de dez salários mínimos

09. Quais desses equipamentos você tem em sua casa?

- () TV () SOM () Geladeira () Freezer
() Forno de micro-ondas () Aquecedor

10. Você possui computador em casa?

- () Sim () Não

11. Você tem acesso à internet?

- () Não () Sim, em casa
() Sim, na escola () Sim, em Lanhouse
() Sim, em outros lugares () Sim, pelo celular

12. Com que frequência você acessa a internet?

- () uma vez por semana () uma vez por dia () todos os dias
() uma vez por mês () nunca acesso à internet () vivo conectado

13. O quanto você se interessa e acompanha os assuntos da tabela abaixo?

Assinale com um X apenas uma das alternativas em cada assunto

| | Muito | Um pouco | Não me interesse |
|------------------------------|-------|----------|---------------------|
| Esportes | | | |
| Política | | | |
| Questões sobre meio ambiente | | | |
| Livros e estudos futuros | | | |
| Cinema e teatro | | | |
| Saúde | | | |
| Trabalho e emprego | | | |
| Invenções e tecnologias | | | |
| Música | | | |
| Viagens e outros lugares | | | |

Minha opção é outra, porque o tema que me interessa é _____

14. Como você descreveria sua relação com a leitura:

- ☐ gosto muito de ler e leio de tudo
- ☐ leio apenas o que gosto e leio pouco
- ☐ gosto de ler, mas leio só que gosto ou o que preciso
- ☐ só leio por obrigação
- ☐ não gosto de ler

15. Entre suas atividades de leitura, quais dessas você inclui? Assinale as 3 principais.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Apenas livros didáticos | <input type="checkbox"/> Livros de gosto pessoal |
| <input type="checkbox"/> Coisas práticas como bula de remédio e instruções | <input type="checkbox"/> Gibis e quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> Mensagens de Facebook | <input type="checkbox"/> mensagens Watts App |
| <input type="checkbox"/> Livros religiosos | <input type="checkbox"/> Propagandas de rua |
| <input type="checkbox"/> Materiais sobre a vida no campo | <input type="checkbox"/> outros livros escolares |

16. Quando você não está na escola, o que costuma fazer? Marque as 3 opções mais frequentes

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> jogar no celular, computador ou vídeo game | <input type="checkbox"/> cuidar de animais e plantas |
| <input type="checkbox"/> ver filme | <input type="checkbox"/> assistir TV |
| <input type="checkbox"/> praticar algum esporte | <input type="checkbox"/> não fazer nada |
| <input type="checkbox"/> trabalhar | <input type="checkbox"/> Passear nos amigos e parentes |
| <input type="checkbox"/> desenhar | <input type="checkbox"/> Passar horas no Facebook/ Watts App |
| <input type="checkbox"/> escutar música | <input type="checkbox"/> fazer lições e estudar |

Minha opção é outra, porque faço outras coisas, como por exemplo: _____

QUESTIONÁRIO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS

INSTRUMENTO n. 2 – Questões gerais sobre os livros Didáticos

Nome: _____

Pseudônimo (o mesmo que você usou no instrumento n. 1) : _____

Turma /Série: _____

I PARTE - Você e seus estudos

1. Série do Ensino Médio você está cursando: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

2. Você cursou:

a) Ensino Fundamental – séries iniciais

- em Escolas Públicas Urbanas () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

- em Escolas Públicas do Campo () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

- em Escolas Particulares () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

b) Ensino Fundamental – séries finais

- em Escolas Públicas Urbanas () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

- em Escolas Públicas do Campo () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

- em Escolas Particulares () Sempre () Maior parte do tempo () Pouco tempo

II PARTE – Você e os livros didáticos.

1. Em seus estudos anteriores, em quais disciplinas você utilizou livro didático:

Arte / Artes () Sim () Não

Biologia () Sim () Não

Ciências () Sim () Não

Educação Física () Sim () Não

Ensino Religioso () Sim () Não

Filosofia () Sim () Não

Física () Sim () Não

Geografia () Sim () Não

História () Sim () Não

Língua Estrangeira Moderna (inglês / espanhol) () Sim () Não

Língua Portuguesa () Sim () Não

Matemática () Sim () Não

Química () Sim () Não

Sociologia () Sim () Não

2. Você utilizou os livros didáticos em sala de aula em anos anteriores?
☐ Sempre ☐ Muito ☐ Pouco ☐ Raramente ☐ Nunca

Se sim, para que tipo de atividade os livros eram usados? _____

3. Sabemos que os livros são utilizados de formas diferentes pelos professores em suas disciplinas. Use os valores abaixo para indicar as disciplinas em que são mais utilizados em sua escola neste ano

0 (zero) – não usa o livro **1** - usa raramente **2** - usa algumas vezes **3** - usa muitas

- | | | | |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola | <input type="checkbox"/> Sociologia | <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Biologia | |

4. E você? Com que frequência usa os livros didáticos?

- ☐ nunca ☐ uma ou duas vezes por semana
☐ sempre ☐ algumas vezes na semana

5. De que forma você usa os livros, de forma geral? Marque até três alternativas

- ☐ uso na sala de aula para resolver atividades solicitadas pelo(a) professor(a)
☐ uso em casa para estudar para prova
☐ uso para leitura e pesquisa de assuntos que desconheço ou me interessam
☐ leio toda semana para preparar o assunto que será discutido em sala de aula
☐ leio quando o professor manda
☐ leio como lazer, quando não tenho outras coisas para fazer

Minha forma de usar os livros é diferente dessas e vou explicar: _____

6. Indique, entre os livros didáticos utilizados em sua escola nas diferentes disciplinas, aquele que mais aborda assuntos que você considera úteis e interessantes para sua vida.

Utilize a escala de 1 a 5 para classificar cada livro, sendo 5 o que aborda mais assuntos e 1 o livro que menos aborda

- | | | | |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola | <input type="checkbox"/> Sociologia | <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Biologia | |

7. Pode indicar um dos temas que considera úteis ou interessantes?

Um tema que destaco é _____

8. Você acha importante que elementos da vida das pessoas comuns sejam incluídos e estejam presentes nos livros didáticos?

☐ Sim ☐ Não

9. Entre os livros didáticos utilizados em sala, indique aquele que melhor aborda temas da vida das pessoas e problemas sociais.

Utilize a escala de 1 a 5 para classificar cada livro, sendo 5 o que melhor aborda os temas.

☐ Língua Portuguesa ☐ Geografia ☐ Artes ☐ História
☐ Língua Espanhola ☐ Sociologia ☐ Filosofia ☐ Química
☐ Matemática ☐ Física ☐ Biologia

10. Considerando-se sua experiência com os livros didáticos, você acha que eles apresentam questões e temas relacionados à vida dos jovens? Se sim, indique alguns desses temas

☐ Sim ☐ Não

Um tema que se relaciona com os jovens e que vi nos livros didáticos é _____

11. Os livros didáticos interessam a você?

☐ Muito ☐ Pouco ☐ Não

12. Que elementos presentes nos livros didáticos chamam mais sua atenção, positivamente? Numere em ordem de importância, considerando 1 o de menor importância e 10 o de maior importância

☐ Textos ☐ Imagens ☐ Charges ☐ Música
☐ Poesia ☐ documentos ☐ curiosidades ☐ mapas
☐ atividades e exercícios ☐ temas de debate

Gostaria de esclarecer minha opinião, pois há outros elementos que chamam a minha atenção por não serem positivos. Destaco alguns: _____

13. Abaixo você encontra uma lista de motivos que jovens alunos usaram para explicar porque acham interessante usar livros didáticos. Escolha e marque com um X, na lista, **os 3 motivos principais** que você também usaria para explicar as vantagens de se usar livros didáticos.

- ☐ () Pode-se fazer leitura aprofundando os conteúdos ou revisando assuntos
- ☐ () É mais fácil encontrar respostas para os problemas apresentados pelo/a professor/a
- ☐ () Possui figuras, desenhos, esquemas que ajudam a entender
- ☐ () Posso ter mais conhecimento além do assunto da aula
- ☐ () Trazem experimentos que os alunos podem fazer
- ☐ () Apresentam textos históricos sobre os conteúdos
- ☐ () Não é preciso copiar a matéria da lousa
- ☐ () Tem exercícios e atividades resolvidas e eu posso aprender sozinho
- ☐ () Prepara para o vestibular
- ☐ () Tem uma sequência que ajuda a organizar melhor as ideias
- ☐ () Quando eu falto à aula, posso estudar e não perco o conteúdo

14. Você concorda ou discorda das opiniões abaixo, que foram dadas por outros jovens? Assinale sua escolha

| Opinião | Concordo | Discordo |
|---|----------|----------|
| 1. Livros didáticos podem ser interessantes | | |
| 2. Os livros são para se usar em casa, na aula não são necessários | | |
| 3. Com livros, estudo mais e os resultados são melhores | | |
| 4. Livros didáticos servem para quem não presta atenção nas aulas | | |
| 5. O livro não muda muito as aulas | | |
| 6. Não deveriam ser usados pois pesa muito na mala | | |
| 7. O ensino muda muito com o uso de livros | | |
| 8. Para os professores, fica mais fácil trabalhar com o livro | | |
| 9. Para os alunos, com livro ou sem livro dá no mesmo | | |
| 10. O livro didático apresenta uma linguagem que facilita meu entendimento. | | |
| 11. Em relação ao livro, tenho a impressão que o autor conversa comigo. | | |
| 12. Acho necessário um livro específico para as escolas do campo | | |

| | | |
|--|--|--|
| 13. Os livros didáticos devem ser iguais para escolas do campo e da cidade. | | |
| 14. Tenho curiosidade em conhecer outras realidades e as aulas não devem abordar sempre os mesmos temas | | |
| 15. O livro didático me possibilita conhecer outras realidades | | |
| 16. Acho interessante como os livros conseguem trazer as questões que são atuais e ajudam a gente a pensar | | |
| 17. Os problemas sociais estão presentes nos livros e isto possibilita debates em sala de aula | | |
| 18. Acho que os livros não são feitos para os alunos. | | |

15. Para alguns jovens, os livros para as escolas do campo devem ser diferentes daqueles usados nas escolas da cidade? O que você pensa sobre isso? Registre sua opinião.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Agradecemos sua colaboração!

QUESTIONÁRIO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS

INSTRUMENTO n. 3 – Os Livros Didáticos nas aulas

Nome: _____

Pseudônimo (o mesmo que você usou no instrumento n. 1): _____

Turma /Série: _____

I PARTE - O uso dos livros nas aulas

1. Em pesquisas anteriores com alunos de Ensino Médio, o livro de Matemática, seguido dos livros de História, Geografia e Sociologia, foram indicados como os mais utilizados em sala de aula.

Você concorda com esta indicação que foi feita?

() Sim () Não () Concordo apenas em parte

Se você discorda ou concorda em parte, indique a seguir aquele (s) livro (s) que na sua opinião é o mais utilizado: _____

2. Em relação à utilização destes livros em sala de aula, marque com um X em cada item apresentado na lista abaixo, para mostrar sua opinião

| Os livros são utilizados para | Muito | Quase nada | Pouco |
|---|-------|------------|-------|
| Fazer atividades e exercícios | | | |
| Acompanhar explicações que o professor dá | | | |
| Realizar trabalhos em grupo | | | |
| Copiar conteúdos e exercícios | | | |
| Para fazer pesquisa | | | |
| Leitura de textos | | | |
| Elaborar sínteses | | | |
| Estudar e esclarecer dúvidas | | | |
| Para completar ou aprofundar explicações do professor | | | |
| Responder perguntas e fazer interpretação | | | |

Caso queira, acrescente outras opções de utilização do livro didático em sala de aula, de acordo com sua experiência: _____

II PARTE - Os livros, o conhecimento e a vida

3. Em pesquisa anterior, os jovens alunos disseram que o livro de Matemática é aquele que mais trabalha assuntos que serão úteis para sua vida.

Você concorda com esta opinião?

() Sim () Não

Poderia explicar por que tem essa opinião? Caso queira, registre algum conhecimento de matemática que considera útil para sua vida _____

4. Para a maioria dos estudantes que participou da pesquisa, **assuntos relacionados com a vida e os problemas sociais** devem ser apresentados nos livros didáticos. De acordo com os jovens dessa escola a disciplina de Sociologia é aquele que mais faz este trabalho.

Você concorda com essa afirmação?

() Sim () Não

Se sim, destaque alguns assuntos que são apresentados no livro de sociologia que você utiliza. _____

Se não concordou e quiser indicar outro livro, de outra disciplina, que trabalha assuntos relacionados coma vida e a sociedade, registre qual é e destaque alguns assuntos apresentados. _____

III PARTE - Os livros, os alunos do campo e os alunos da cidade

5. Uma jovem aluna disse: “Acho que os livros não são feitos para os alunos”.

a. Você concorda com a opinião da jovem aluna?

() Sim () Não

b. O que você acha que ela quis dizer com isso?

6.Os livros que você utiliza no Ensino Médio podem ser usados tanto em escolas da cidade como em escolas do campo.

Entre os assuntos apresentados nos livros, nos exercícios, você acha que os temas sobre a cidade (e a vida urbana) e sobre o campo (e a vida rural) recebem a mesma atenção e tem o mesmo espaço de trabalho?

() Sim () Não

Comente sua resposta justificando sua opinião_____

7. Numa pesquisa feita com jovens do campo, em uma escola de Ensino Médio, perguntamos se eles achavam importante terem livros diferentes para o campo e para a cidade. Observe o que eles disseram e registre também sua opinião, marcando com X sua escolha em cada item.

| Os jovens deram sua opinião | Sua opinião | | |
|--|----------------------|--------------------|---------------------|
| | Totalmente de acordo | Um pouco de acordo | Discordo totalmente |
| 1. Eu penso que os livros devem ser diferentes, pois a realidade do campo para cidade é diferente. | | | |
| 2. Devem ser iguais. Porque todos os alunos, tanto do campo como da cidade devem saber sobre as realidades existentes em nossa sociedade. | | | |
| 3. Eu acho que não altera o meio de pensamento do aluno, por que o livro é diferente. O que altera é o professor, o modo de apresentar o conteúdo faz toda a diferença. Também hoje em dia os jovens estão conectados e qualquer dúvida é só recorrer a internet, por isso que eu acho que não mudaria muita coisa mudando o livro didático. | | | |
| 4. Eu acho que tem que ser igual para que um jovem do interior não sofra quando ir para a cidade. | | | |
| 5. Não importa, o que importa é que a gente entenda a matéria. | | | |
| 6. Acho que o campo e a cidade tem realidades diferentes, com isso acho que os livros didáticos deveriam ser adaptados a essas realidade. | | | |
| 7. Eu acho que sim, poderiam abordar conteúdos sobre o campo, mas não diferenciar tanto, pois tanto quem está no campo ou na cidade vai utilizar dos mesmos temas em suas vidas futuras. | | | |
| 8. Acho que os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém há alguns temas que são abordados que poderiam estar presentes tanto na cidade como no campo. A agroecologia poderia ser um dos temas, para conscientização dos jovens, entre tantos outros. | | | |

Complemente suas ideias sobre a necessidade ou não de existirem livros diferentes para os jovens do campo e da cidade.

IV PARTE - Escolhendo livros para minha escola

8. Se você tivesse que decidir e escolher os livros didáticos para uso em sua turma, o que levaria em conta? O que seria mais importante analisar? Que pontos não poderiam ser esquecidos?

Escreva sobre isso. Pode pensar nos livros em geral, ou em alguns livros em particular

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Agradecemos a sua colaboração na pesquisa.
Edilaine e Tânia

QUESTIONARIO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS INSTRUMENTO n. 4

Mais uma vez agradeço sua colaboração neste trabalho de pesquisa que estou realizando, que é parte de meu doutorado em Educação, na Universidade Federal do Paraná.

Nome: _____

Pseudônimo (o mesmo que você usou no instrumento n. 1): _____

Turma /Série: _____

I PARTE - Você e o trabalho

1. Você trabalha?

() Sim () Não () às vezes

2. Se você trabalha, responda as duas questões seguintes

a. Que tipo de trabalho desenvolve?

() no assentamento () na sede do Município
() em outra área Rural () na agricultura familiar
() em agroindústria () em outra propriedade agrícola
() minha situação é outra: _____

b. Quantas horas por dia você se dedica ao trabalho:

() uma hora () duas horas () três horas
() quatro horas () cinco ou mais () Não tenho um número fixo de horas

3. Você contribui no trabalho que é feito no lote?

() Sim, sempre () Não () Sim, às vezes

Se sim, de que forma contribui?

4. Você se identifica (tem gosto, interesse) com o trabalho que faz?

() Sim () Não

Por quê?

5. Pensando no presente e no seu futuro, você acredita que é possível sobreviver no assentamento, sem buscar trabalho fora dele?

Explique sua resposta.

II PARTE – Você e a escola

1. Você sabe como foi criada a Escola Paulo Freire? O que sabe sobre esse assunto?

2. Que grau de importância a escola tem em sua vida?

- ☐ muito importante ☐ alguma importância, mas não muita
☐ pouca importância ☐ nenhuma importância

3. Para dar sua opinião e avaliar sua escola, destaque:

| |
|---|
| Pontos positivos de estudar nesta escola: |
| |
| |
| |
| Pontos negativos de estudar nesta escola: |
| |
| |
| |

4. Como o Ensino Médio pode contribuir para sua vida?

- a. para sua inserção no trabalho?
- b. para sua vida na comunidade?
- c. para sua atividade na militância?
- d. para sua continuidade dos estudos?

Registre sua opinião sobre essa questão:

5. Você acha que sua escola é diferente de outras por que ela é uma escola de assentamento? Explique sua opinião.

6. O que você pretende fazer nos próximos anos? Indique uma alternativa para cada opção

| | Com certeza | Provavelmente | Não |
|-------------------------------------|--------------------|----------------------|------------|
| Seguir Estudando aqui no IFC | | | |
| Seguir estudando em outro lugar | | | |
| Trabalhar com a família | | | |
| Conseguir um emprego em outro lugar | | | |
| Sair da escola para trabalhar | | | |

Nenhuma das alternativas corresponde a minha opção, que é a seguinte:

III PARTE – Você e o MST

1. Você ou seus pais (ou os responsáveis) participaram do acampamento?

() Sim () Não

Se sim, que lembranças ou registros você tem dessa experiência?

2. Caso não tenha participado do acampamento, como e porque veio morar no assentamento?

3. Sobre a vida no assentamento, que pontos você destacaria?

| |
|-------------------|
| Pontos Positivos: |
| |
| |
| |
| Pontos Negativos: |
| |
| |
| |

4. Na sua opinião, caso não existisse a organização social e a possibilidade de morar em um assentamento, como você acha que seria a sua vida e de sua família?

Agradecemos a sua colaboração na pesquisa.
Edilaine e Tânia

APÊNDICE 2 – RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Instrumento nº 5 - RODA DE CONVERSA

Roteiro

1. Nossa conversa é sobre os livros didáticos. Vocês sabem que o Governo Federal tem um programa nacional para comprar e distribuir livros para todos os alunos da Escola Pública? (Se for o caso, uma breve explicação)

Vocês acham que um programa como esse é importante? Por quê?

Para vocês, os livros didáticos contribuem para sua formação? No seu processo de aprendizado? De que forma?

2. Há algum conhecimento, tema ou assunto que vocês gostariam de encontrar nos livros e não têm encontrado?

3. Os conteúdos que estão presentes nos livros estão relacionados com suas necessidades, com o que você gosta, com o que é importante para sua vida no presente?

E com seu futuro, há conhecimentos nos livros que têm relação?

4. Dos livros didáticos que vocês estão usando este ano, qual estaria mais relacionado com sua vida presente? E com seu futuro?

Por quê? Podem dar exemplos?

5. Os livros que vocês utilizam no ensino médio são usados tanto em escolas da cidade como em escolas do campo. Entre os assuntos e tema apresentados nos livros, nos exercícios propostos, estes dois espaços (cidade, campo) estão presentes? Eles estão igualmente presentes ou há presença mais frequente de algum deles?

6. Há pessoas que acham que nas escolas do campo devem ser usados livros especialmente feitos para o campo, diferentes daqueles que são usados nas escolas

urbanas. O que vocês acham sobre isso? Vocês acham que há vantagens? Há desvantagens? Podem explicar sua opinião?

7. Vocês acham que há problemas com os livros didáticos que vocês têm usado durante o ensino médio? Se sim, quais? Podem dar exemplos?

APÊNDICE 3 – QUESTÕES DO INSTRUMENTO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS INSTRUMENTO n. 1 – Professores

Caro colega,

Sou aluna de doutorado da Universidade Federal do Paraná, e faço parte do Núcleo de Produções e Publicações Didáticas. Pedimos sua colaboração no estudo que estamos fazendo sobre o tema: OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS.

Esse tema nos interessa porque os livros em geral são usados nas escolas, para ensinar as diferentes disciplinas. Mas ainda sabemos pouco sobre a opinião que os alunos e professores têm sobre os livros que usam. Isso acontece no Brasil e em outros países também. Sua contribuição, como educador (a) do campo, será muito importante. As informações serão analisadas em seu conjunto e os nomes dos colaboradores não serão identificados.

Agradecemos desde já sua colaboração, respondendo as questões apresentadas abaixo.

Edilaine Aparecida Vieira e Tânia Braga Garcia (NPPD/UFPR)

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Telefones de contato: Edilaine (49) xxxxxxxxxxxx (NPPD)

I PARTE - Identificação

Nome:

Disciplina que trabalha:

Formação:

1. Tempo no magistério:

() menos de 2 anos

() 2 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

2. Você trabalhou:

() Apenas em escolas do campo

() A maior parte do tempo em escolas da cidade

() A maior parte do tempo em escolas do campo

II PARTE

1. Você acha que os alunos que vivem em áreas rurais devem ter livros feitos exclusivamente para escolas do campo? Por quê?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Agradecemos a sua colaboração na pesquisa.

Edilaine Aparecida Vieira e Tânia M. B Garcia

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS..... | 266 |
| ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS..... | 267 |
| ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES..... | 268 |
| ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES..... | 270 |
| ANEXO 5 – CARTA APRESENTADA PELA COMUNIDADE EM AUDIÊNCIA PÚBLICA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO..... | 271 |

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



Prezada (o) aluna (o)

Sou aluna de doutorado da Universidade Federal do Paraná e faço parte de um grupo de pesquisa sobre livros didáticos. Pedimos sua colaboração no estudo que estamos fazendo sobre o tema: OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS.

Esse tema nos interessa porque os livros em geral são usados nas escolas, para ensinar as diferentes disciplinas. Mas ainda sabemos pouco sobre a opinião que os alunos têm sobre os livros que usam. Isso acontece no Brasil e em outros países também.

Por isso, organizamos essa pesquisa e peço sua colaboração. Queremos saber qual é sua opinião sobre seus livros didáticos. Alguns instrumentos de pesquisa foram preparados, com base na opinião de outros jovens, de professores e de especialistas. Eles serão entregues a você em diferentes momentos deste ano letivo.

Na primeira etapa da pesquisa, necessitamos sua colaboração preenchendo o documento anexo (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). No caso de menores de 18 anos, devem assinar os termos de consentimento e os pais ou responsáveis devem assinar o termo que autoriza a sua participação na pesquisa. Os maiores de 18 anos devem assinar sua autorização. Esse documento ficará guardado e protegido pela pesquisadora, durante 5 anos.

Na segunda etapa da pesquisa, entregaremos o instrumento n. 1, com algumas questões e perguntas para você responder, individualmente, em data a ser marcada. A sua participação é muito importante! A sua resposta e a de seus colegas, reunidas, irão contribuir para entender o que vocês pensam sobre os livros didáticos usados na sua escola.

Eu e minha orientadora agradecemos pela sua colaboração.

Edilaine e Tânia Braga Garcia (NPPD/UFPR). E-mail: xxxxxxxxxxxx
Telefones de contato: Edilaine (49) xxxxxxxxxxxx (NPPD)

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para os responsáveis por menores de 18 anos)

Eu, abaixo assinado, autorizo meu (minha) filho (a) _____

residente em (endereço, cidade, Estado) _____

a participar da pesquisa OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS, sob a responsabilidade da Professora doutoranda Edilaine Vieira e da Professora Doutora Tânia Braga Garcia, da Universidade Federal do Paraná.

Autorizo as responsáveis a usarem as informações recebidas exclusivamente para trabalhos acadêmicos sem fins comerciais e sem obtenção de lucros financeiros, desde que cumpridas todas as exigências éticas e de preservação da identidade dos colaboradores.

Local e data: _____

Nome legível do responsável: _____

RG: _____

Telefone de contato (se houver): _____

Assinatura do responsável: _____

Pesquisador responsável: Edilaine Vieira (fone: 49 xxxxxxxxx)

ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para menores de 18 anos)

Título do Projeto: OS JOVENS DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Pesquisador Responsável: Professoras Edilaine Vieira e Professora Tânia Braga Garcia

Local da Pesquisa: Escola Paulo Freire

Endereço: Abelardo Luz, SC

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de conhecer a opinião de jovens alunos de escolas do campo sobre os livros didáticos

Esta pesquisa é importante porque embora os livros sejam feitos para os alunos usarem pouco se sabe sobre o que os alunos pensam, o que preferem e o que não ajuda nos seus estudos com os livros.

Os benefícios da pesquisa são o conhecimento que as escolas, professores e editores podem ter sobre o que os jovens pensam e, assim, contribuir para melhorar os livros e o ensino.

O estudo será desenvolvido na Escola DE Ensino Médio Paulo Freire, no Assentamento de Abelardo Luz. Usaremos questionários, entrevistas e a identidade dos alunos será preservada. Não usaremos seus nomes verdadeiros, apenas pseudônimos que cada jovem escolherá.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder a 2 ou 3 questionários durante o semestre, e de uma entrevista gravada. Nenhum procedimento da pesquisa vai causar problemas a você.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu trabalho escolar

Participante da Pesquisa (nome completo): _____

Pesquisador Responsável: Professora Edilaine Vieira e Professora Tânia Braga Garcia

Orientadora: Professora Tânia Braga Garcia

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar Edilaine (49 xxxxxxxx).

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Abelardo Luz, 08 de agosto de 2016

[Assinatura do Aluno]

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NÚCLEO DE PESQUISA EM PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, _____
_____ residente em
_____, concordo em participar da pesquisa OS JOVENS
DE ESCOLAS DO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICO, sob a responsabilidade da
Professora Edilaine Aparecida Vieira e da Professora Tânia Braga Garcia, da
Universidade Federal do Paraná.

Autorizo os responsáveis a usarem as informações recebidas exclusivamente para
trabalhos acadêmicos sem fins comerciais e sem obtenção de lucros financeiros, desde
que cumpridas todas as exigências éticas.

Quanto à preservação de minha identidade declaro que:

() desejo ser identificado pelo meu nome

() não desejo ser identificado pelo meu nome e peço que usem o seguinte pseudônimo:

Local e data:

Nome legível:

RG: _____ Telefone de contato (se houver): _____

Assinatura: _____

Pesquisadores responsáveis: Edilaine Aparecida Vieira (fone: 49 xxxxxxxx) e Tânia
Braga Garcia (41) xxxxxxxx

ANEXO 5 – CARTA APRESENTADA PELA COMUNIDADE EM AUDIÊNCIA PÚBLICA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Carta de esclarecimento e denúncia:

ENTURMAÇÃO SIGNIFICA FECHAMENTO DE ESCOLA

Vivemos uma tentativa de fechamento de metade das turmas de nossas escolas. Todos nós sabemos que temos primeiro, segundo e terceiro ano em nossas escolas, o governo Colombo está tentando fazer com que somente tenhamos aulas de manhã ou de tarde, e para isso tenta agrupar os alunos em turmas, quer dizer, só teríamos um primeiro ano, um segundo e um terceiro. Essa é a política de enturmação definida pelo Governador Raimundo Colombo, que fecha parcialmente nossas escolas e que aponta para a tentativa de fechá-las totalmente.

O que está por trás da política de enturmação?

Há alguns anos o governo do Estado redefiniu a reorganização escolar com a intenção de garantir o princípio da economicidade, ou seja, busca economizar reduzindo o orçamento da educação. Como parte desse processo, o governo tem fechado escolas multisseriadas, fechado turmas, reduzido salários e retirado direitos trabalhistas dos educadores, terceirizado a merenda escolar.

Quando o governo escolhe enturmar as turmas para reduzir os gastos com a educação ele não somente está buscando a economia, mas está negando para muitos o direito de acesso à educação. Por exemplo, muitos estudantes que só poderiam ir para a escola de manhã ou só de tarde se veem obrigados a deixar a escola; em outros casos a turma fica tão cheia que o educador não consegue dar a atenção necessária a todos, o estudante sente que não consegue aprender e deixa a escola. Assim, o governo ao priorizar a redução de custos trata a educação como mercadoria, causando o aumento da evasão escolar e da qualidade do ensino. E o que é pior, coloca em segundo plano a formação do ser humano.

De acordo com a Lei 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, as turmas de ensino médio não podem ter mais do que 40 alunos (artigo 82) e cada aluno tem o direito a 1,30 metros quadrados em sala de aula (artigo 67). Ao

mesmo tempo, em suas orientações (2014) o Estado sugere que as turmas só podem ter menos que 15 alunos caso não haja transporte escolar, porém isso não está previsto em nenhuma lei, desse modo o governo do Estado de Santa Catarina fere o princípio da legalidade. Assim, alegando fazer valer o princípio da economicidade, o governo fere o princípio constitucional da legalidade, e o cumprimento dessas orientações é algo ilegal, tanto que onde houve organização social para não fechar as turmas, elas não foram fechadas.

Nossas escolas se enquadram em todos esses itens, não tendo motivo para o fechamento de turmas e menos de escolas. No entanto, para nós a questão é muito maior, trata-se de que tipo de educação estamos construindo. Segundo o MST e a análise de pesquisadores da educação o caminho que o governo está tomando por meio da enturmação rumo para a terceirização da educação, ou seja, o governo não mais faria a gestão da educação, contrataria empresas para fazer isso. Por mais que isso possa nos parecer um absurdo pode sim acontecer, pois já acontece em países como os Estados Unidos e a Colômbia, por exemplo. Bem como vem sendo implementado no Paraná com o programa “Adote uma escola”, onde empresas participam da gestão escolar. E é sabido que as empresas têm interesses econômicos.

Essa prática de terceirização também já acontece nas escolas estaduais de Santa Catarina, hoje a merenda escolar é oferecida por uma empresa, antes a escola podia produzir parte do alimento e/ou comprar dos próprios pais dos alunos, que no nosso caso são agricultores. Consequência disso é que não podemos escolher nossa alimentação, nem saber de onde ela vem, se é saudável ou não. Terceirização significa que com ela não podemos escolher, que quem escolhe é a empresa que for contratada.

Para chegar na terceirização completa do ensino o governo tem que reorganizar as escolas. A enturmação é parte desse processo. As empresas funcionam com a lógica do lucro, logo é preciso de turmas cheias para o negócio da educação ser lucrativo. O mais importante não é se o aluno está aprendendo, mas que é mais lucrativo pagar um professor para 40 alunos e não para 15. A justificativa para a terceirização é que a maneira como o ensino está organizado gera gastos altos para o setor público e não tem atingido os índices de qualidade.

A nível das escolas costumamos utilizar as provas para avaliar se o aluno está aprendendo. Também existem provas dessas a nível de Brasil e a nível de Planeta. A “prova” mundial se chama Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA),

quem define que conteúdos cairá na prova é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta organização é voltada para os interesses econômicos e não para os interesses educacionais. Além disso, é ela quem define as linhas que devem seguir as políticas educacionais, quer dizer, como os países devem desenvolver a educação, pois se não fizerem como diz a OCDE não conseguem dinheiro emprestado. Os países que tem seguidos suas linhas educacionais não tem ao menos conseguido melhorar suas notas no PISA, quer dizer, suas orientações não servem nem para passar em suas provas, reforçamos assim o quanto elas não funcionam.

Em nosso entendimento, a enturmação é somente a ponta de *iceberg*, trata-se de transformar a educação em uma mercadoria, onde é o mercado que define seu funcionamento, assim retirará dos trabalhadores o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por que a enturmação não faz parte da proposta de educação que defendemos no MST?

Para nós a educação é parte daquilo que faz com que cada homem e cada mulher se torne mais humano. Aprendemos com a família, com a escola, com a sociedade a nos humanizar. A escola é fundamental na construção e apropriação do conhecimento que ao longo da história o ser humano produziu. A educação para o Movimento Sem Terra tem a função de contribuir para melhorar nossas condições de vida. Sabemos que a gente vive numa sociedade desigual, onde os filhos dos ricos têm escolas onde acessam e constroem esse conhecimento, e as escolas onde os filhos dos trabalhadores costumam ser consideradas “fracas”. Sabendo disso, nas escolas dos assentamentos e acampamentos procuramos construir a educação voltada para os interesses dos trabalhadores, quer dizer, queremos o direito a acessar e construir esse conhecimento, para poder utilizá-lo para melhorar nossas condições de vida, mas também para sermos cada vez mais humanos.

Nesse sentido, as escolas tem a tarefa de juntar a educação ao trabalho. Isso significa estudar os conteúdos a partir da realidade que a gente vive no nosso dia a dia. Por exemplo, a matemática pode ajudar a compreender os gastos da produção realizada no lote; a biologia pode ajudar a entender o ciclo de vida de uma planta.

Entendemos trabalho como a capacidade do ser humano de planejar, de projetar o que vai fazer antes de fazer, quer dizer, é a capacidade de juntar o pensar (os

conhecimentos da humanidade) como fazer (com sua ação prática). É nesse fazer humano (o trabalho) que a gente vai se tornando humano. Por isso é importante entender porque a gente está fazendo o trabalho, como o fazemos, quem está se favorecendo com nosso trabalho. Assim, a gente constrói uma outra relação com o próprio trabalho.

O trabalho é uma das dimensões na formação humana, para nós, é ela é muito importante, mas é somente uma delas. É preciso ainda que a educação esteja voltada para as dimensões do desenvolvimento do corpo (abrangendo danças e atividades esportivas), do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento espiritual. Bem como, acreditamos que os valores reforçados em nossas escolas são os valores da cultura camponesa: coletividade, entre ajuda, troca de serviço, solidariedade.

Quer dizer, não concordamos com essa educação proposta pelo governo, pela OCDE, pois ela se limita a formar seres humanos para trabalhar para as indústrias, para o agronegócio. Não concordamos em formar somente para trabalhar nos frigoríficos, nos comércios, com as sementes transgênicas e os venenos usados na produção agrícola que vem sendo fortalecida. Busca fortalecer nas escolas o individualismo, a concorrência, a competição, os valores do capitalismo.

A enturmação é parte do processo de terceirização, que tenta deixar a educação nas mãos das empresas. Ao inserir 40 estudantes numa turma, busca economizar pagando somente um professor, porém, mais que isso, impõe um ritmo de aprendizagem em que os estudantes têm determinado ano para aprender determinadas coisas, e quem não aprender nesse tempo é excluído. É excluído sem necessariamente ser expulso, pois os estudantes que não consegue aprender naquele ritmo é reprovado. Além disso, como o estudante sabe que será reprovado se não conseguir a nota na prova, e a nota costuma ser individual, ele se esforça individualmente para consegui-la, ao invés de construir com seus colegas o conhecimento, acaba competindo com eles para ter uma melhor nota individualmente.

Entendemos que cada pessoa tem um ritmo para aprender. Esse ritmo precisa ser respeitado. As escolas devem oferecer para todos as condições de aprendizagem. Quanto maior o número de estudantes em sala de aula, menor a capacidade do educador de acompanhar cada um dos estudantes. Para além disso, compreendemos que as pessoas aprendem no coletivo. Assim, a escola deve motivar para essa interação, que fortalece a solidariedade e a coletividade.

Na educação proposta pelo governo não permite aos estudantes a acessarem o conhecimento produzido pela humanidade e ensina os estudantes a serem explorados por meio trabalho. Em salas superlotadas o estudante só consegue aprender uma pequena parte desse conhecimento. E é ensinado a aceitar que nas fábricas os trabalhadores não são donos do que produzem, e no campo os trabalhadores não são donos das sementes, das máquinas e são “empurrados” a usarem venenos para produzir.

Nós acreditamos que a educação deve ensinar para uma nova relação com o trabalho, onde possamos ser livres para criar, onde todos trabalhem e socializem o fruto desse trabalho. Queremos uma educação onde os estudantes consigam compreender sua realidade e transformá-la a partir do conhecimento que acessam e constroem, que possam construir uma vida digna.

Precisamos continuar lutando por nossas escolas!

O Movimento Sem Terra nos ensina que é preciso sempre lutar pelos nossos direitos! É assim desde a conquista da terra, a conquista da construção da escola, do posto de saúde, das nossas casas. Em Abelardo Luz tivemos várias escolas multisseriadas que foram fechadas, percebemos que com isso a vida das comunidades também enfraqueceu. Foram muitos anos de luta até conseguimos a construção de nossas escolas atuais, aos poucos as estruturas de salas de aulas e laboratórios tem melhorado. Porém com somente cerca de 10 anos de funcionamento o governo tenta fechá-las. Não podemos aceitar que elas sejam fechadas e que os estudantes precisem voltar a ir às cidades para conseguirem a acessar educação, pois a educação e o acesso à educação são direitos fundamentais.

É fruto da luta o fato de hoje existir uma a educação do campo, realizada no campo e que respeite as nossas necessidades, que são diferentes da realidade da cidade. A luta aconteceu nos assentamentos e nos acampamentos, nos estados e a nível nacional. Foi a organização dos trabalhares do campo que assegurou a criação de uma lei específica para nós, ela se chama Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e no Decreto no 6.352 de 04 de novembro de 2010 que trata da política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nestes documentos estão previstos que todos têm o direito de estudar na comunidade onde moram, respeitando o regime de trabalho familiar e os ciclos da agricultura, que todos têm o direito de acessar todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior),

que o recurso financeiro para a educação do campo repassado para aluno é maior do que o repassado na cidade, bem como os educadores que não moram próximo a escola tem o direito de receber uma compensação por dar aula no campo.

No ano de 2015, houve a reformulação do Plano Curricular em Santa Catarina, nossas comunidades escolares participaram ativamente da sua formulação, por entender que a escola é fonte de vida em nossas comunidades. Nesse Plano foi contemplada as especificidades dos povos do campo. Porém, o Governo Colombo é tão contraditório e sem palavra, que ao mesmo tempo em que aprova esse Plano, ele o descumpra ao definir o fechamento de turmas em nossas escolas.

Este não é o primeiro ano que o governo tenta implementar o processo de enturmação nas escolas dos assentamentos. Além disso, o governo ao invés de melhorar as condições de trabalho dos educadores, diminuiu seus salários. Ainda há muito o que melhorar nas condições de estrutura de nossas escolas. Nos assentamentos de Abelardo Luz a média de tempo de estudo por pessoa é de somente 5 anos. O governo ao invés de ajudar a melhorar a situação dos estudantes, dos educadores e contribuir para aumentar a escolaridade de nossas famílias, se empenha em fechar turmas.

É preciso dar continuidade a luta pela educação e por nossas escolas, pois ainda há muito o que garantir e muito para conquistar. Entendemos que os educadores quando lutam por melhores condições de trabalho é parte da luta pela escola. Os estudantes quando se organizam para garantir o direito a uma educação de qualidade é parte da luta pela escola. Que a comunidade quando participa da construção da escola e da sua organização é parte da luta pela escola. Quer dizer, todos estamos lutando pela escola, é preciso que essas lutas estejam sempre integradas, e que não aconteçam somente no momento em que o governo tenta fechar as turmas. A luta contínua pela escola que queremos é parte da luta para construir uma sociedade melhor, é parte da luta pela Reforma Agrária Popular.

BASTA, fechar escola é crime!